

مركز البحوث

أساسيات التعلم بالممارسة

مدخل لتطوير القيادات والمنظمات
وبناء فرق العمل الناجحة

تأليف
د. إيمان بنت سعود أبو خضير

بسم الله الرحمن الرحيم



مركز البحوث

أساسيات التعلم بالممارسة

مدخل لتطوير القيادات والمنظمات وبناء فرق العمل الناجحة

تأليف

د. إيمان بنت سعود أبوخضير

١٤٣٨هـ - ٢٠١٦م

بطاقة الفهرسة

ⓗ معهد الإدارة العامة، ١٤٣٨هـ.

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

أساسيات التعلم بالممارسة: مدخل لتطوير القيادات والمنظمات وبناء فرق العمل الناجحة / إيمان بنت سعود أبو خضير - الرياض، ١٤٣٨هـ.

٢٤٨ص؛ ١٧ × ٢٤ سم.

ردمك: ٧-٢٤٧-١٤-٩٩٦٠

١- التعليم ٢- التدريس ٣- طرق التدريس

أ. العنوان

ديوي: ٣٧٠ ١٤٣٨/١٠٦٦٨

رقم الإيداع: ١٤٣٨/١٠٦٦٨

ردمك: ٧-٢٤٧-١٤-٩٩٦٠

الإهـداء

إلى والدي ووالدتي ... رمز الحب والعطاء المستمر حفظهما الله.

إلى ابنتي فلوة ... مصدر الأمل والسعادة.

إلى عائلتي وصديقاتي الأعزاء ... مع كل التقدير والاحترام.

إلى قارئ الكتاب الكريم ... تمنياتي بقراءة ممتعة ومفيدة.

قائمة المحتويات

تابع - قائمة المحتويات

تابع - قائمة المحتويات

تابع - قائمة المحتويات

قائمة والأشكال والجداول

الشكل	الصفحة

المقدمة:

فـــي مناجم الفحم في مقاطعـــة ويلز ببريطانيا، ومنذ أكثـــر من نصف قرن؛ ظهر «التعلـــم بالممارســـة» Action Learning علـــى يد «ريج ريفانـــس» Reg Revans عام (١٩٤٠م)، باعتبـــاره مدخلاً لتطوير الأداء، لكنه لَم يُكتَـــب له الذيوع على نطاق عالمي واسع إلا في السنوات العشر الأخيرة، بسبب تزايد التعقيد والغموض والتغيير السريع في بيئة منظمات الأعمال، مما يصعب معه استخدام الحلول والأفكار القديمة في حل المشكلات والتحديات الراهنة.

لقـــد دفع ذلك منظمات الأعمـــال للبحث عن طرائق ومداخـــل جديدة تمكِّنها من التكيف مع تلك التعقيدات والتعامل مع التحديات التي تواجهها في البيئة المحيطة بها، وتحقيق مزايا تنافســـية تمكنها من البقاء والاستدامة في تلك الظروف الصعبة. وفي إطار تلك الملابسات؛ برز الاهتمام بمفهوم التعلم بالممارسة Action Learning ليصبح أحد المداخل التي تتبناها المنظمات لحل مشكلاتها المعقدة ومواجهة التحديات، وتطوير مهارات الأفراد والقيادات وبناء فرق العمل الناجحة. وينطوي التعلم بالممارســـة على تشكيل فريق عمل يتكون من مجموعة متنوعة من الأفراد يعملون معاً على حل مشكلة واقعية معينة تتســـم بالتعقيد، ويقدمون حلاً لها ويتعلمـــون أثناء ذلك. ويتميز التعلم بالممارســـة عن غيره من أساليب تطوير الأفراد والقيادات والمنظمات في مزامنته بين التعلـــم والعمل في آن واحد، دون أن تتكبد المنظمـــات تكاليف إضافية لتعليم وتدريب موظفيها. وينطلق التعلم بالممارســـة من قاعدة أساسية وهي «أنه لا يحدث تعلم بدون عمل ولا عمل واقعي بدون تعلم» Revans (1940).

وقد أصبح التعلم بالممارسة أكثر شيوعاً وانتشاراً نتيجة لما حققه من نتائج إيجابية في أداء العديد من المنظمات المعروفة على مستوى العالم مثل شركة: بوينج، سامسونج، جنـــرال إليكتريك وغيرها. وفي وقتنا الحاضر نجد أن غالبية برامج تطوير القيادات فـــي الولايات المتحدة الأمريكية تتضمن برامج للتعلم بالممارســـة، بل إنه يعد الطريقة الأساسية التي تستخدم بواسطة العديد من المنظمات حول العالم في تطوير القيادات وبنـــاء فرق العمل الناجحة، وتطوير قدرات المنظمات. وقد أظهر أحد اســـتطلاعات الرأي الحديثة التي أجريت بواســـطة الجمعيـــة الأمريكية للتدريب والتطوير بأن ثلثي برامـــج تطوير القيـــادات في الولايات المتحدة الأمريكية تســـتخدم التعلم بالممارســـة (Marquardt, 2011, p.ix).

وقد أشارت نتائج تطبيق التعلم بالممارسة في العديد من المنظمات حول العالم إلى تحقيقه العديد من الفوائد في مجال تطوير الأفراد والقيادات والمنظمات من أهمها على المستوى التنظيمي: التحسين الملحوظ في نتائج الأداء للمنظمات، إحداث تغيير إستراتيجي ناجح، حل المشكلات المعقدة، تعاظم قدرة المنظمة على الابتكار. أما الفوائد المتحققة على مستوى فريق العمل فتشمل: بناء علاقة زمالة قوية، دعماً للنمو الذاتي لأعضاء الفريق، التزاما ومرونة من الفريق مما ينتج عنه أداء ذو مستوى جودة عالية، مناقشات تقود نحو قرارات وتصرفات إستراتيجية مركزة، مشاركة المعلومات والمعرفة عبر وظائف التنظيم المختلفة. في حين تتضمن الفوائد المتحققة على مستوى الأفراد والقيادات: النظرة الكلية، مشاركة المعرفة عبر وظائف التنظيم المختلفة، تفكيراً وقرارات إستراتيجية، دعمَ التدريب من أجل النمو الذاتي للأفراد، إدراكاً ووعياً بجوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين لدى الأفراد.

وبناء على ما تقدم، وانطلاقاً من أهمية استفادة المنظمات العربية – والسعودية على وجه الخصوص – من أحد أحدث المداخل الإدارية لمواجهة التحديات والتعامل مع المشكلات المعقدة، والذي يتوقع أن يسهم بدرجة عالية من الفاعلية في التوصل إلى حلول إبداعية لمشكلاتها، بالإضافة إلى اكتساب الخبرة والتعلم في أثناء ذلك. لذا رأت المؤلفة أن تقدم هذا الكتاب ليكون مرجعاً يقدم للمستفيدين منه معلومات أساسية وشمولية حول التعلم بالممارسة كأحد المداخل التطويرية التي يمكن أن تنتهجها المنظمات للتعامل مع مشكلاتها المعقدة وتواجه تحدياتها بفعالية وبأسلوب يحقق للأفراد والجماعات والمنظمات تحقيق أهدافها بالإضافة إلى التعلم وتبادل المعرفة واكتساب الخبرات والمهارات من خلال تلك التجارب.

ويتألف الكتاب من ستة فصول على النحو التالي:

الفصل الأول وعنوانه المفاهيم الأساسية للتعلم بالممارسة، وهو بمثابة تمهيد للقارئ يساعده على تكوين صورة شمولية حول التعلم بالممارسة كأحد المداخل الحديثة في تطوير الأداء الفردي والجماعي والتنظيمي، ويستعرض هذا الفصل: تعريف التعلم بالممارسة، نشأة وتطور مفهوم التعلم بالممارسة، الأساس النظري للتعلم بالممارسة، دور التعلم بالممارسة في مواجهة التحديات الخمسة للمنظمات في القرن الواحد والعشرين، ما الذي يميز التعلم بالممارسة عن غيره من برامج تطوير القياديات، والفوائد التي تحققها المنظمات جراء تطبيق التعلم بالممارسة. ومن ثم تناول أهم المبادئ والقيم التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة، يليها استعراض أهم المقومات التي

تساعد على تحقيق النجاح لمشاريع التعلم بالممارسة عند تطبيقه في المنظمات، واختتم الفصل بتوضيح أهم المعوقات التي قد تعترض مشـاريع التعلم بالممارسـة ومتى تتخذ المنظمات قراراً بتطبيق التعلم بالممارسة.

ويهدف الفصل الثاني إلى التعريف بالعناصر الأساسـية التـي يتكون منها التعلم بالممارسة وتشمل: المشكلة، الفريق أو ما يسمى جماعة العمل، الأسئلة المثيرة للتفكير التأملي، صلاحية اتخاذ القرار وتنفيذ الإسـتراتيجيات، ميسر فريق التعلم بالممارسة، الالتزام بالتعلم الفردي، الجماعي، والتنظيمي.

ويناقـش الفصل الثالث من الكتـاب الناحية الإجرائية لتطبيق التعلم بالممارسـة من خلال اسـتعراض أهم الخطوات التـي ينبغي أن تتخذها المنظمـات الراغبة في تطبيق التعلم بالممارسـة وتتضمن الحصول على دعـم الإدارة العليا وتأييدها لتطبيق التعلـم بالممارسـة بعد إدراكهـا لأهميته والفوائـد التي يحققها فـي تطوير الأفراد والجماعات والمنظمة بأكملها، يلي ذلك عقد ورشـة عمل تحضيرية للتعريف بمشروع التعلم بالممارسـة، ومن ثم اختيار المشـكلة أو التحدي الذي سيتم التعامل معه، اختيار وتدريب ميسـر لفريق التعلم بالممارسة، تحديد وتشكيل فريق التعلم بالممارسة، توجيه وإعداد فريق التعلم بالممارسـة، إعادة صياغة المشكلة من قبل أعضاء الفريق، تطوير إسـتراتيجيات للتعامل مع المشكلة، يلي ذلك التطبيق التجريبي لإستراتيجيات التعامل مع المشكلة، وأخيراً تقييم النتائج والتعلم الحاصل، واتخاذ قرارات بشأنها.

ويركز الفصل الرابع على دور التعلم بالممارسة في تطوير القيادات وتنمية المهارات القيادية وسـيتم من خلاله إلقاء الضوء على أهم السمات والمهارات المطلوبة لقيادات القـرن الواحد والعشـرين، يلي ذلك مبـررات التوجه نحو التعلم بالممارسـة كمدخل لتطوير القيادات، ومن ثم سيتم استعراض أوجه الشبه والاختلاف بين التعلم بالممارسة وأسـلوب التدريب التقليدي في تطوير مهارات القيادة، كما سـيتم توضيح دور التعلم بالممارسـة في تطوير المهارات القيادية، إضافة إلى توضيح الكيفية التي يتم بها تنمية المهارات الذاتية للقادة خلال انضمامهم إلى فرق التعلم بالممارسة.

ويتناول الفصل الخامس دور التعلم بالممارسة في بناء فرق العمل الناجحة، ويمهد لذلك بالتعريف بفريق العمل، ومن ثم فريق التعلم بالممارسة وتوضيح الاختلاف بينهم، ومن ثم اسـتعراض مقومات تحقيق النجاح لفريق العمل، وأهم السـمات التي تتسـم بها فرق العمل الناجحة، وأخيراً يبين كيف يسـهم التعلم بالممارسـة في تنمية وتعزيز السمات المطلوبة لتحقيق النجاح في فريق العمل.

أما الفصل السادس والأخير من الكتاب، وعنوانه دراسات وتجارب عالمية حول تطبيق التعلم بالممارسة، فقد اهتمت المؤلفة بتضمين الكتابِ هذا الفصلَ انطلاقاً من حقيقة أن الاطلاع على تجارب الآخرين والتعلم منها يعد من أهم الإستراتيجيات الفعالة للتعلم التنظيمي التي يمكن أن تنتهجها المنظمات الراغبة في مواكبة سرعة التغيير في البيئة المحيطة بها، وتوفير الكثير من الوقت والجهد والمال المهدر في التجريب والتعلم من الأخطاء. وينقسم الفصل إلى ثلاثة أجزاء: خُصص الجزء الأول لاستعراض مجموعة من الدراسات السابقة التي أجريت حول التعلم بالممارسة، أما الجزء الثاني فقد ناقش مجموعة من التجارب العالمية لتطبيق التعلم بالممارسة في منظمات متنوعة صناعية، وتجارية، وتعليمية، حكومية وخاصة، وخصص الجزء الثالث لاستعراض أهم الدروس المستفادة من التجارب السابقة لتكون بمثابة إرشادات توجيهية تنطلق منها المنظمات الراغبة في تبني وتطبيق التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير الأفراد والقيادات، وحل المشكلات وبناء فرق العمل الناجحة.

وقد تم تزويد الكتاب بثلاثة ملاحق تتضمن أدوات مهمة مفيدة لمن يرغب في تطبيق التعلم بالممارسة وهي: استبانة تقييم تجربة التعلم بالممارسة، وأداة لتقييم مهارات ميسر فريق التعلم بالممارسة، كما احتوت الملاحق على إطار عام لورشة عمل مقترحة للتعريف بالتعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لحل المشكلات وتطوير القيادات وبناء فرق العمل الناجحة.

أهمية الكتاب وأهدافه:

- يستمد هذا الكتاب أهمية خاصة في ظل ندرة الكتب والبحوث التي تناقش التعلم بالممارسة باللغة العربية.
- يقدم الكتاب أحد أحدث الاتجاهات الإدارية الحديثة في تطوير القيادات والمنظمات، وحل المشكلات، وبناء فرق العمل الناجحة بما يواكب متطلبات وتحديات القرن الواحد والعشرين.
- يوضح الكتاب أهم المهارات والقدرات المطلوبة لقيادة منظمات القرن الواحد والعشرين.
- يعد الكتاب أول كتاب مرجعي باللغة العربية يتصف بالشمولية في تناول موضوع التعلم بالممارسة كإستراتيجية لتطوير القيادات والمنظمات وبناء فرق العمل الناجحة.
- يقدم الكتاب المفاهيم الأساسية للتعلم بالممارسة وكيفية تطبيقها.

- يناقش الكتاب النظريات العلمية الداعمة لمفهوم التعلم بالممارسة.
- يناقش الكتاب المجالات المختلفة لتطبيق التعلم بالممارسة.
- يحدد الكتاب العناصر الأساسية للتعلم عن طريق العمل ومتطلبات كل منها.
- يقدم الكتاب خطوات تطبيق وممارسة التعلم بالممارسة بوضوح وتفصيل.
- يناقش الكتاب دور التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير القيادات، ويشرح لماذا وكيف يتم استخدامه في تطوير القيادات.
- سيستعرض الكتاب عدداً من التجارب والحالات الدراسية الواقعية والتي توضح العديد من التطبيقات لممارسة التعلم بالممارسة وكيف تم التخطيط لها وتنفيذها، من أنحاء متفرقة من العالم، بالتركيز على تطبيقاته في التعليم العالي.
- سيكون الكتاب ذا فائدة كبيرة لأعضاء هيئة التدريب والتدريس في تخصص الإدارة العامة وإدارة الأعمال والموارد البشرية والمستشارين المختصين في تقديم برامج تنمية المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات وبناء فرق العمل، وبرامج التطوير التنظيمي.

المستفيدون من هذا الكتاب:

- مستشارو التغيير والتطوير التنظيمي والإداري.
- المدربون ومصممو برامج التطوير للقيادات الإدارية.
- المتخصصون في تطوير القيادات الإدارية والأكاديمية.
- القيادات الإدارية ومديرو الإدارات والوحدات الإدارية ومنظمات الأعمال.
- الأكاديميون المتخصصون في العلوم الإدارية ولاسيما في التطوير التنظيمي.
- الباحثون في حقل الإدارة العامة وإدارة الأعمال والسلوك التنظيمي والتدريب والتنمية الإدارية.
- المهنيون الذين سيتولون إدارة برامج التعلم بالممارسة.
- الممارسون والمطبقون لبرامج التعلم بالممارسة، سيكون الكتاب لهم بمثابة الدليل الإرشادي ليساعدهم لتحقيق المزيد من الفهم لكيفية تطبيق برامج التعلم بالممارسة.
- الكتاب والمفكرون المهتمون بمتابعة الاتجاهات الإدارية الحديثة المواكبة لتطورات القرن الواحد والعشرين.

- ممارسو العمل الإداري.
- طلاب العلوم الإدارية، ولاسيما طلاب مرحلة الدراسات العليا.

يتميز هذا الكتاب بأنه:

- أول كتاب عربي يناقش بشمولية وتفصيل موضوع التعلم بالممارسة.
- يُعَدُّ دليلاً شاملاً لإجراءات تطبيق التعلم بالممارسة في المنظمات على اختلاف أنواعها.
- يتضمن العديد من التجارب والدراسات التي تناولت تطبيق التعلم بالممارسة، في أنواع مختلفة من المنظمات منها: الحكومية والخاصة، والتجارية، والصناعية، والأكاديمية، والاستشارية، والصحية. وفي أنحاء متفرقة من العالم شملت: الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، أستراليا، كوريا الجنوبية، النرويج.
- قدم مجموعة من الدروس المستفادة المستخلصة من الدراسات والتجارب العالمية لتطبيق التعلم بالممارسة تعد بمثابة الإرشادات التوجيهية للمنظمات الراغبة في تطبيق التعلم بالممارسة مستقبلاً.
- تضمن أداة لتقييم تجربة التعلم بالممارسة، وكذلك أداة لتقييم مهارات ميسر فريق التعلم بالممارسة.
- قدم إطاراً عاماً لورشة عمل للتعريف بالتعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات وحل المشكلات وبناء فرق التعلم الناجحة.

الفصل الأول
المفاهيم الأساسية للتعلم بالممارسة

- تمهيد.
- تعريف التعلم بالممارسة.
- نشأة وتطور مفهوم التعلم بالممارسة.
- الأساس النظري للتعلم بالممارسة.
- التعلم بالممارسة ودوره في مواجهة التحديات الخمس للمنظمات في القرن (٢١).
- ما الذي يميز التعلم بالممارسة عن برامج تطوير القيادات التقليدية؟
- ما الفوائد التي تحققها المنظمات من تطبيق التعلم بالممارسة؟
- ما المبادئ الأساسية التي يتضمنها التعلم بالممارسة؟
- ما أهم القيم التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة؟
- ما مقومات نجاح مشاريع التعلم بالممارسة؟
- ما معوقات النجاح لمشاريع التعلم بالممارسة؟
- متى تتخذ المنظمات قراراً بتطبيق التعلم بالممارسة؟

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى تقديم خلفية نظرية للقارئ تمكنه من تكوين صورة شمولية حول مفهوم التعلم بالممارسة كأحد المداخل الحديثة في تطوير الأداء الفردي والجماعي والتنظيمي، من خلال إسهامه في حل المشكلات المعقدة، وتطوير وتنمية العديد من المهارات والتي من أهمها المهارات القيادية، وبناء فرق العمل الناجحة.

ولتحقيق ذلك الهدف، فإننا سنتناول خلال هذا الفصل مجموعة من الموضوعات تبدأ بتعريف التعلم بالممارسة، وتقديم نبذة تاريخية عن نشأة وتطور المفهوم باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات وحل المشكلات، وبناء فرق العمل الناجحة، ومن ثم يناقش دور التعلم بالممارسة كأحد المداخل الفعالة في التعامل مع التحديات التي تواجه منظمات القرن الواحد والعشرين بإيجابية، ويلي ذلك توضيح أهم ما يميز التعلم بالممارسة عن غيره من مداخل تطوير القيادات والمنظمات، كما نجد في ثنايا هذا الفصل مجموعة المبادئ والقيم الأساسية التي تحكم عملية التعلم بالممارسة، كما سيتم تسليط الضوء على الأساس النظري الذي يستند إليه مفهوم التعلم بالممارسة، وهو نظرية كولب (Kolb, 1984) للتعلم من خلال الخبرة والتجربة.

إضافة لما سبق، يقدم هذا الفصل مجموعة من الإرشادات والأدوات التي تساعد الممارسين والقيادات ومسئولي التطوير ومتخذي القرار في المنظمات في تحديد ما إذا كان التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب لحل المشكلات وتطوير القيادات وتحسين الأداء في منظماتهم. ويختتم الفصل باستعراض أهم المعوقات التي قد تعترض نجاح مشاريع التعلم بالممارسة، وكذلك أهم المقومات التي تسهم في تحقيق النجاح لمشاريع التعلم بالممارسة. ويُعَدُّ هذا الفصل في مجمله مدخلاً شاملاً للكتاب يمكن من خلاله إدراك أهمية التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً أساسياً من مداخل حل المشكلات وتطوير القيادات وبناء فرق العمل الناجحة.

ما المقصود بالتعلم بالممارسة؟

ليس هناك تعريف محدد لمفهوم التعلم بالممارسة؛ إذ تنوعت وتعددت التعريفات التي قدمها الباحثون والمهتمون بهذا المفهوم منذ أن ابتكره ريفانس في الأربعينيات الميلادية (١٩٤٠م)، إلا أنها تتفق جميعاً في مضمونها، فهو ينطوي على مجموعة من الأفراد يعملون معاً على حل مشكلة واقعية معينة تتسم بالتعقيد، ويقدمون حلاً لها، ويتعلمون أثناء ذلك. ويتميز التعلم بالممارسة عن غيره من أساليب تطوير الأفراد

والقيادات والمنظمات في مزامنته بين التعلم والعمل في آن واحد، دون أن تتكبد المنظمات تكاليف إضافية لتعليم وتدريب موظفيها.

يُعَدُّ ريفانس Revans (1980, 1982) أباً روحياً لمفهوم التعلم بالممارسة على الرَّغم من أنه لم يقدم تعريفاً محدداً للمفهوم، وإنما انطلق مفهومه للتعلم بالممارسة من قاعدة أساسية وهي: «أنه لا يحدث تعلم بدون عمل ولا عمل واقعي بدون تعلم»، وقد أشار ريفانس إلى أن المديرين يكونون سلبيين نسبياً في الفصول الدراسية، بل إنهم أيضاً يفتقدون للطاقة والحماس، في حين نجدهم يعودون إلى الحياة والحماس والنشاط عند مناقشة بعضهم بعضاً مشاكلهم الواقعية في العمل؛ وذلك لأنهم ممارسون ويتعلمون من ممارساتهم ومن تصرفاتهم، كما أنهم مهيؤون لمساعدة بعضهم بعضاً، ولاسيما أنهم تجمعهم قيودٌ واحدة وتواجههم تحديات مشتركة، لذا يؤكد ريفانس أن أنسب أسلوب لتعلمهم وتنمية مهاراتهم هو التعلم من خلال الممارسة؛ إذ هو عملية تبادل اجتماعي يتبادل من خلالها المديرون ويتعلم بعضهم من بعض أثناء تشخيص ومعالجة مشكلة العمل الحقيقية (Raudenbush & Marquardt, 2008,151).

ونقدم فيما يلي مجموعة من التعريفات التي قدمها الباحثون والمؤلفون لمفهوم التعلم بالممارسة:

عرف كل من ماك جيل وبتي McGill & Beaty (1995) التعلم بالممارسة بأنه «عملية التعلم والتفكير التأملي المستمر تتم بدعم ومساندة الزملاء، وتهدف إلى إنجاز العمل من خلال تكليف مجموعة من الأفراد بتناول مشكلة واقعية، والبحث عن حلول لها من خلال الاستفادة من تجاربهم وخبراتهم السابقة والتفكر فيها، وفي أثناء ذلك يتعلم الأفراد بعضهم من بعض، ويتعلمون معاً في أثناء حل المشكلة».

ويرى بدلر Pedler (1997) بأنه عبارة عن «مدخل لتطوير الأفراد بالمنظمات يستخدم المهام أو المسئوليات التي يكلف بها الأفراد لتكون وسيلة أو أداة لتحقيق التعلم المنشود، ويستند إلى افتراض أساسي وهو: «أنه ليس هناك تعلم دون عمل، وليس هناك عمل أو تصرف رزين أو راشد دون تعلم سابق». ويتم من خلال تشكيل مجموعة صغيرة من الأفراد لمعالجة القضايا التنظيمية الهامة، ويتعلمون أثناء محاولتهم التوصل إلى حلول لتلك القضايا وتغيير الأمور، وبناء عليه ينطوي التعلم بالممارسة على ثلاثة عناصر أساسية وهي: الأفراد الذين يقبلون تحمل مسئولية لحل مشكلة أو قضية معينة، القرار أو الحل الذي يتوصل إليه الفريق، نتيجة لعملية مستمرة من التساؤلات

التي يطرحها أعضاء الفريق بعضهم على بعض وهي تتحدى الافتراضات المسلم بها (Zuber-Skerritt, 2002, 118).

وأوضح دين أن التعلم بالممارسة (Dean, 1998) عبارة عن «عملية تطويرية اختيارية يشارك فيها الأفراد بناء على رغبتهم الخاصة، وتهدف إلى حل مشكلة واقعية، أو تطوير جانب من جوانب العمل بأسلوب نظامي، ويعمل أعضاء الفريق في بيئة تحكمها مبادئ وقيم المشاركة والثقة والأصالة»

وقد أوجز دولش ونول (Dotlich & Noel, 1999) تعريفهما للتعلم بالممارسة بأنه: «ليس إلا عملية تعلم عن طريق العمل في بيئة محكمة».

وقد قدم روث ويل (Rowthwell, 1999) تعريفاً تفصيلياً للتعلم بالممارسة أوضح من خلاله أن التعلم بالممارسة عبارة عن «عملية تساعد المنظمات على تطويع المشكلات واستغلال الفرص وتطوير الموظفين الرئيسيين الذين يتوافر لديهم الاستعداد والقدرة على قيادة منظماتهم نحو الاتجاهات الإستراتيجية المرغوب فيها» وعادة يتم من خلال تكوين فريق أو مجموعة من العاملين تهدف إلى:

- تحديد أسباب المشكلات.
- حل المشكلات
- تشكيل الأهداف.
- تأسيس رؤية مشتركة للمستقبل.
- العمل من أجل تحقيق الرؤية المستقبلية المشتركة.

أما سكريت Zuber-Skerritt (2002a) فقد أشار إلى أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه لمفهوم التعلم بالممارسة، وإنما هناك فهم مشترك لطبيعة التعلم بالممارسة، وهذا الفهم يتضمن مجموعة من العناصر هي: التعلم من خلال ممارسة العمل أو إنجاز المهام ومواجهة التحديات، التعلم من الخبرة، التأمل في التجارب، الانفتاح، مشاركة الأفكار، التعاون، الوحدة، تعلم كيف نتعلم من التجارب، التعلم المستمر والتعلم في أثناء مزاولة العمل.

ومن ناحية أخرى هناك من يعرف التعلم بالممارسة بأنه عملية تعليمية أو أسلوب لتطوير وتنمية المهارات يفحص بموجبها الأفراد تصرفاتهم والخبرات والتجارب التي مروا بها من أجل تحسين وتطوير أدائهم المستقبلي. ويتم ذلك في إطار منظم ومقصود من خلال تشكيل مجموعة صغيرة من الأفراد تتكون من (٥ –٨) أفراد يتقابلون بشكل

منتظـم لمدة زمنية قد تكـون يوماً أو نصف يـوم لفترة زمنية معينة ويعملون بشـكل جماعي على حل مشـكلة معينة يمرون بها، ويتم التوصـل إلى الحل من خلال عملية طرح أسـئلة من قبل أعضاء الفريق والمشـجعة للفهم العميق للمشكلة من خلال إثارة الفكـر وتوجيهه نحو الحل، ومن ثم يتفـق أعضاء الفريق على الحل الذي يصلون إليه (Serrat, 2008, 2).

وفي الإطار نفسـه، نجد أن ماركـردت (2011) Michael J. Marqurdt وهو أحد أبرز الرواد الأوائل المهتمين بموضوع التعلم بالممارسـة يعرفـه بإيجاز بأنه «أداة قوية تستخدم في حل المشكلات تتسم بقدرتها في بناء القيادات وبناء فرق العمل والمنظمات الناجحـة في ذات الوقت». ويقدم مزيداً من التوضيـح للمفهوم بأنه «عملية تتضمن تشـكيل فريق عمل صغير يعمل على حل مشـكلة ما، ويتخذ قـراراً أو تصرفاً معيناً بشأنها، وأثناء ذلك يتعلم الأفراد، والفريق، والمنظمة».

وبتحليل التعريفات السـابقة لمفهوم التعلم بالممارسـة، نجـد أن هناك بعض أوجه التشابه والاختلاف بينها، وهذه نتيجة طبيعية لاختلاف وجهات نظر الكتاب والباحثين، واختلاف الزاوية التي يركزون عليها في توضيحهم لمفهوم التعلم بالممارسة، وفيما يلي توضيحٌ لتلك الجوانب:

- اتفقت غالبية التعريفات على أن التعلم بالممارسـة ما هو إلا عملية التعلم الحاصل أثناء ممارسة مهام العمل، وحل المشكلات، ومواجهة التحديات.
- اتفق تعريف كل من: (دين، بدلر، سيرت) في النظر للتعلم بالممارسة على أنه عملية تطويرية.
- اتفق تعريف كل من: (دين، سـكريت) في تركيزهما على المبادئ والقيم الأساسـية التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة.
- اتفق تعريف كل من: (ماركردت، بدلر، سكريت، روث ويل) في توضيح عناصر التعلم بالممارسة.
- تفرد تعريف ماركردت في إبرازه للتعلم بالممارسة بصفته أداة لبناء القيادات وفرق العمل الناجحة.

ومما سـبق يمكن أن نخلص إلى أن التعلم بالممارسـة، هو: عملية تعلم مستمر تتم مـن خلال التعامل مع التحديات والقضايا والمشـكلات المعقدة والواقعية التي تحصل في أثناء ممارسـة العمل لتحقيق أهداف المنظمة. ولتحقيق التعلم بالممارسـة بشكل مقصـود فإن ذلك يتطلب تكوين فريق عمل متنوع الخبـرات والمهارات والتخصصات يجتمعون معاً لمناقشة مشـكلة تتسم بالتعقيد من أجل إيجاد حل لها، وبالاستفادة من الخبرات والتجارب والأفكار المتنوعة لأعضاء الفريق، يمكن أن يصل الفريق إلى حلول

إبداعية للمشـكلة بالإضافة إلى تعلم بعضهم من بعض وتبادل المعارف والخبرات فيما بينهم. ومن ثم فهو يعد أحد المداخل التي يمكن أن تتبناها المنظمات للتطوير الفردي والجماعي والتنظيمي.

نشأة وتطور مفهوم التعلم بالممارسة:

بذور التعلم بالممارسة:

وضعت البذرة الأولى للتعلم بالممارسة (Action Learning) في الثلاثينيات الميلادية في معامـل كافندش في جامعة كيمبـردج Cavendish laboratory at Cambridge، حيـث كان ريفانس (Revans)، الأب الروحي لمفهوم التعلم بالممارسـة، يجري تجاربه وبحوثه في المعامل بإشـراف مخترع الإلكترون والحاصل على جائزة نوبل في الفيزياء الدكتـور (Thosmson) رئيس المعامل آنذاك، وكان عدد الباحثين في المعامل في ذلك الوقت ما بين (٣٠ – ٤٠) باحثاً – حصل (١٢) منهم على جائزة نوبل فيما بعد – وكان ذلـك أكبر تجمع للعقول عرفـه العالم في مكان واحد. وفي فتـرة زمنية لاحقة حل الدكتـور رذر فـورد (Rutherford) مكان (Thomson) رئيسـاً لمعامل كفنديش، وقام رذرفورد باستحداث نظام جديد في المعامل ينطوي هذا النظام على عقد اجتماع عام بشـكل دوري، يتم كل أسبوعين في الرابعة من مساء الأربعاء، يقدم فيه أحد الباحثين (تطوعياً) موضوعاً أو يطرح تسـاؤلاً بشـرط أن يكون الحديث عـن قضية يؤمن بها الجميع وليس من الضروري أن تكون شـيئاً حقيقياً أو أمراً مسلماً به، وكان راذرفورد هو من يدير الاجتماع والنقاش. وقد يحتاج الموضوع إلى اسـتمرار النقاش فيه لأكثر مـن اجتماع، وفي كل اجتماع يعقد يناقش الباحثون مدى التقدم والتطور الحاصل في موضوعهم ومن ثم يواصلون النقاش والحوار، إلى أن يتم التوصل إلى نتيجة معينة.

وكان عدد الحضور في الاجتماع يُراوح عادة بين (١٥– ٢٠) باحثاً من العاملين في المعمل وليس من الضروري أن يكونوا المجموعة نفسـها، وكانت الروح السائدة في تلك الاجتماعات روح الصراع مع المجهول، واكتشاف مدى الجهل بموضوع النقاش، والسعي للكشف عن طبقة أخرى من الأسرار حول الجسيمات الفيزيائية من خلال ما يطرحه الأعضاء من استفسـارات تبحث عن إجابات، ليجدوا أنفسـهم أمـام غموض أكبر. وفي إحدى الأمسـيات من عام (١٩٣٢م) بعد انتهاء الاجتمـاع الدوري توجه ريفانس لرذرفورد وقال له: «سـيدي إن أكثر ما يثير انتباهي في هذا الاجتماع الذي اسـتمر لمدة ساعتين، هو اكتشافي مدى جهلي، فماذا عنك؟».

وهذا ما أطلق عليه ريفانس فيما بعد استجواب البصيرة، (Questioning Insight) ورمز لها بالرمز (Q) فكانت هذه الاجتماعات لا تخلو من طرح الأسئلة للاستفسار والكشف عن المجهول من قبل الجميع، وفي الوقت نفسه، كان هناك ما عُرف بالمعرفة المبرمجة وهي تلك المعرفة التي يحصل عليه الأفراد من الكتب والدراسات وغيرها من المعرفة المنشورة، وهي متوافرة لدى الجميع بشكل وفير، وكان يرمز لها بالرمز (P). فكانت النتيجة المتحققة من تلك الاجتماعات تعلماً محورياً جديداً يؤدي إلى معرفة مبرمجة جديدة وهكذا تستمر حلقة التعلم بشكل مستمر.

ولقد كان أكثر ما أعجب ريفانس في تلك الاجتماعات روح الجماعة السائدة بين أعضاء الفريق، والتغيرات الذاتية التي تحصل للباحثين في أثناء صراعهم للبحث عن المعرفة، وخاصة عندما يواجهون ويعرفون حدود معرفتهم وفهمهم. وتكاد تكون تلك الملاحظة البذرة الأولى لما يطلق عليه اليوم التعلم بالممارسة (Barker, 2010, 33).

مرحلة مجلس مناجم الفحم:

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، كان هناك خطة لإعادة بناء جميع الصناعات في بريطانيا وكان من ضمنها صناعة مناجم الفحم. ففي عام (١٩٤٠م)، عمل ريفانس مديراً للتعليم في المجلس الوطني لمناجم الفحم في بريطانيا، وكان لدى ريفانس قناعة تامة بأن مديري المناجم سوف يتعلم بعضهم من بعض، أكثر مما يتعلمونه من النظريات الجاهزة والموضوعة من قبل المستشارين الإداريين المغيبين عن واقع المناجم، ومن الذين لم يسبق لهم أن زاروا منجماً للفحم. لذا بدأ ريفانس يروج ويدافع عن فكرة المزج بين العاملين في الصناعة ذاتها والتعلم، أي بمعنى آخر المزج بين النظرية والتطبيق، فهو يعتقد أن الأفراد الذي يقومون بأعمال متشابهة يواجهون صعوبات مشتركة أو صعوبات متشابهة، ومن ثم يستطيعون أن يقدم بعضهم لبعضهم حلولاً عملية للتعامل مع تلك الصعوبات أكثر من غيرهم ممن هم من خارج الصناعة، لذا كان يؤمن بأهمية أن يتعلم مديرو المناجم بعضهم من بعض.

وانطلاقاً من تلك القناعة قام ريفانس بتوزيع مديري المناجم إلى مجموعات صغيرة وكان يتقابل معهم في حقولهم في داخل المناجم، وكانوا يناقشون مشاكل المناجم ويتزاورون ويتشاورون فيها، وكانت الحصيلة لتطبيق هذه المنهجية في المناجم تحسن الأداء في تلك المناجم بنسبة ٣٠٪ (O'neil, & Marsick, 2007, 4).

مشروع الاتصال الداخلي للمستشفيات في بريطانيا:

البذرة الثانية للتعلم بالممارسة غُرست في القطاع الصحي في بريطانيا خلال الفترة ما بين (١٩٦٤م - ١٩٦٥م) إذ تقدم أحد المسؤولين عن الخدمات الصحية في منطقة Essex، وهو زميل لريفانس آنذاك، يطلب مساعدته في حل مشكلة ارتفاع معدل تسرب المرضات من المستشفيات في أثناء فترة التدريب، وبعد مناقشة المشكلة مع عدد من الممرضات المتدربات في ذلك الوقت اكتشف ريفانس، أنه لا يوجد ثقافة تعمل على تشجيع هؤلاء الممرضات المتدربات، من خلال إتاحة الفرصة لهن لإبداء آرائهن وأفكارهن ليروا كيف يجب أن تنظم الأجنحة التي يشرفون عليها وكيفية الاهتمام بالمرضى، وكان رؤساؤهن يصفونهن بالجاهلات ويحقرونهن باستمرار. وبعد مناقشة المشكلة والتفكير فيها بعمق؛ قدم ريفانس مذكرة رسمية لهيئة التعليم الصحي في منطقة Essex وضح فيها كيف يمكن أن يتم التعامل مع مشكلة ارتفاع معدل تسرب الممرضات من المستشفيات في فترة التدريب، وذلك من خلال وضع برنامج للتعلم من خلال الممارسة، وكان ذلك أول تطبيق ميداني لما عرف فيما بعد بالتعلم بالممارسة Action Learning.

وقد طبق برنامج التعلم بالممارسة، الذي اقترحه ريفانس لتدريب الممرضات وإكسابهن المهارات التي تساعدهن على أداء عملهن بشكل أفضل وتحفزهن على الاستمرار في العمل في المستشفيات، على عشرة مستشفيات في مدينة لندن، ووفقاً للبرنامج ارتبطت تلك المستشفيات العشرة ببرنامج واحد للتعلم بالممارسة، يتم بموجبه توزيع الممرضات إلى مجموعات صغيرة، ومن ثم يقمن بزيارة لمستشفيات أخرى غير التي يعملن فيها (بيئة جديدة) ويفحصن نظامها، ويتعرفن على المشكلات التي تواجههن ومن ثم يحاولن تقديم حلول لها بالاستفادة من خبرتهن السابقة.

وقد أوضحت نتائج التطبيق أن البرنامج حقق نتائج إيجابية جداً، تضمنت انخفاضاً في معدل الوفيات في تلك المستشفيات، وانخفاضاً في مدة الإقامة في المستشفى، وتحسناً ملحوظاً في الاتصالات والعلاقات الداخلية بين الأطباء، وأعضاء هيئة التمريض، وبين المرضى والأطباء، وبين عائلات المرضى وموظفي المستشفى، بالإضافة إلى تحسن وارتفاع الروح المعنوية للممرضات، مما ترتب عليه بصفة عامة انخفاض معدل التسرب انخفاضاً ملحوظاً.

ولقد دفع النجاح الذي تحقق لهذا المشروع ريفانس ومجموعة من رفاقه بعد عام واحد فقط، وبعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها، بنقل هذا المفهوم إلى العديد من الدول الأوربية خلال السبعينيات والثمانينيات الميلادية (Boshyk & Dilworth, 2010, 33).

نشر مفهوم التعلم بالممارسة في السويد:

في أثناء قيام ريفانس ورفاقه بنشر مفهوم التعلم بالممارسة؛ قام Lennart Rohlin بمبادرة مشابهة في السويد، فقد كان لينارت مستاء إلى حد ما من الأسلوب التقليدي للتدريب الإداري في بلاده، وفي عام (١٩٧٦م) قاد لينارت مجموعة من الأكاديميين والمستشارين الذين يشاركونه الرأي في عدم الرضا عن أسلوب تطوير وتدريب القيادات في السويد، وقاموا بتأسيس مجموعة للاهتمام بالتعلم بالممارسة من خلال معهد الإدارة (MiL) في مدينة Lund بالسويد، وطورت المجموعة منهجاً للتعلم أطلقت عليه التعلم من خلال التأمل في التصرفات «Action Reflection learning»، وكانت السمة البارزة لهذه المنهج هو نقل الناس خارج نطاق الطرق التقليدية المعتادين عليها في فهم العالم من حولهم. وقد تم تطوير منهج MiL بالتزامن مع مدخل ريفانس للتعلم بالممارسة، ومنذ ذلك الوقت انتشر مفهوم التعلم بالممارسة في السويد.

التعلم بالممارسة في الولايات المتحدة الأمريكية:

لم تنجح المحاولات الأولى لنشر مفهوم التعلم بالممارسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعتقد Raelin أن هناك سببين لذلك: أولهما مقاومة التغيير فمديرو الشركات في الولايات المتحدة الأمريكية لم يكونوا مستعدين للكشف عن المشكلات الملحة والمعقدة التي تواجه منظماتهم، أما السبب الثاني: فهو أن التعلم بالممارسة عبارة عن عملية وليس منتجاً أو مخرجاً نهائياً، والاتجاه السائد في الولايات المتحدة هو الاهتمام بالمخرجات بدلاً من التوجه نحو العمليات. وقد قامت مجموعة تعرف بمسمى قيادة الإدارة الدولية (LIM) بتقديم مفهوم التعلم بالممارسة للشركات في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أنه لم يتحقق التطبيق الناجح لهذا المفهوم حتى التسعينيات ميلادية. حيث دفعت العولمة المنظمات في الولايات المتحدة الأمريكية للبحث عن طرق وأساليب جديدة لتطوير قيادتها، لمواجهة تحديات متطلبات العصر الجديد. ومن هنا انطلقت بعض المنظمات في تجربة التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات بالإضافة إلى الأساليب الأخرى، وكانت من أوائل الشركات التي بادرت بتجربة التعلم بالممارسة شركة جنرال إلكتريك GE، مما أسهم في تحقيق الشركة لنجاح مالي كبير جراء تطبيقها للتعلم بالممارسة تشجيع شركات أخرى لتبني التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات (O'Neil & Marsick, 2007, 3).

وبعد تلك الحقبة انتشر استخدام التعلم بالممارسة انتشاراً سريعاً، بوصفه أداة تستخدمها المنظمات في حل مشكلاتها الملحة والمعقدة، كما تبنته العديد من المنظمات في أنحاء العالم ليكون مدخلاً لتطوير القيادات وتحسين قدرات المنظمات. كما أصبح المنهج الذي تتجه العديد من المنظمات من أجل تطوير منتجات وخدمات جديدة، مع توفير بلايين الدولارات، وتخفيض تكلفة الإنتاج، وتقصير فترة تقديم المنتج أو الخدمة، إضافة إلى تحسين جودة الخدمات، وتغيير ثقافة المنظمة تغييراً إيجابياً.

وفي الوقت الحاضر نجد أن غالبية برامج تطوير القيادات في الولايات المتحدة الأمريكية تتضمن برامج للتعلم بالممارسة، بل إنه يعد الطريقة الأساسية التي تستخدم بواسطة المنظمات حول العالم في حل المشكلات وتطوير القيادات، وبناء فرق العمل الفاعلة، وتطوير قدرات المنظمات بصفة عامة. هذا وقد أظهر أحد استطلاعات الرأي التي أجريت بواسطة الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) بأن ثلثي برامج تطوير القيادات في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم التعلم بالممارسة. كما اعتبرته مجلة (Business Week) في الولايات المتحدة الأمريكية أحدث وأسرع أداة لتنمية وتطوير القيادات (Marquardt, 2011, 1).

هذا ومن ناحية أخرى، نجد أن مفهوم التعلم بالممارسة مازال مغيباً على المستوى النظري والتطبيقي في المنطقة العربية. إذ لم تسفر الجهود المؤلفة في البحث في المكتبات وقواعد المعلومات العربية، عن أي إصدارات علمية تتناول موضوع التعلم بالممارسة باللغة العربية، فهناك ندرة في المؤلفات العربية يقابلها وفرة في الأدبيات الغربية المنشورة حول الموضوع على اختلاف الأوعية: كتب، دراسات علمية، بحوث نظرية وتطبيقية، مقالات، دوريات، مؤتمرات، برامج تدريبية. كما تؤكد نتائج دراسة أجراها موقل (Mughal, 2012b) أنه على الرغم من انتشار تطبيق التعلم بالممارسة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية في الدول الغربية (أوروبا، وأمريكا الشمالية)، فمازال هناك ندرة في الدراسات الميدانية التي تناقش تطبيقات التعلم بالممارسة في بيئات ثقافية مختلفة مثل: جنوب آسيا، الشرق الأوسط، أفريقيا، مما يخلق فرصة لأهمية إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية التي تناقش تأثير الاختلافات الثقافية على تطبيق التعلم بالممارسة.

انطلاقاً مما سبق، اهتمت المؤلفة بتقديم التعلم بالممارسة لبيئة المنظمات العربية؛ وذلك لأهميته باعتباره مدخلاً لتطوير الأداء الفردي والجماعي والتنظيمي، والاستفادة من قدرته الهائلة في تطوير قدرات ومهارات الأفراد، وحل المشكلات المعقدة، وتطوير

المهـارات القيادية، وبناء فرق العمل الناجحة، وزيادة قدرة الأفراد على التعلم والتطور باستمرار، إضافة إلى دوره في نقل وتبادل المعرفة بين أعضاء التنظيم.

الأساس النظري للتعلم بالممارسة:

ابتُكـرت فكرة التعلم بالممارسـة فـي الأربعينيات الميلادية بواسـطة ريج ريفانس (Reg, Revans, 1984). وانطلقت فكرته من الافتراضات التالية:

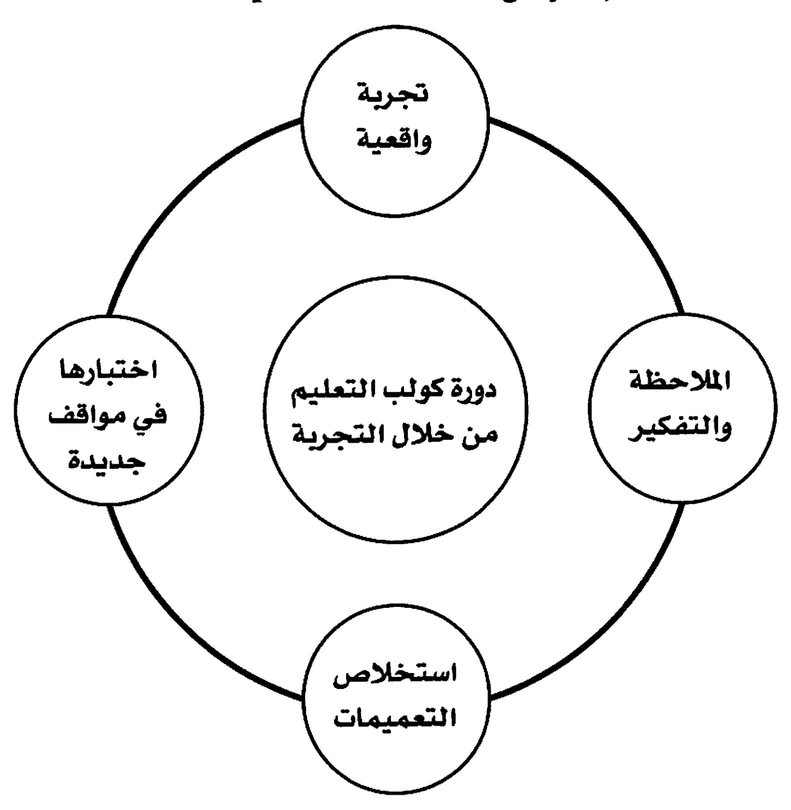
- أن الأفراد يتعلمون بصورة أفضل عندما يجتمعون معاً لمناقشة القضايا أو المشكلات الواقعية، أكثر مما يكونون في فصول التدريب أو الدراسة.
- أنه لا يمكن التعلم بدون عمل، وليس هناك عمل لا ينتج عنه تعلم، سـواء كان التعلم بشكل مقصود أو غير مقصود.
- يسـتند التعلم بالممارسـة إلى قاعدة أساسـية وتتضمن محاولـة إيجاد علاقة بين الممارسـات التي يقوم بها الأفراد، والنتائج التي يصلون إليها ومن ثم محاولة التعلم من ذلك، باستخدام عملية التفكير التأملي (Reflection) في تلك الممارسات ومحاولة الوصول إلى طرق وأسـاليب جديدة للتصرف مسـتقبلاً في المواقف المشابهة تكون أكثر فعالية من الممارسات السابقة، والاستمرار بذلك بشكل دائري.
- يتطلب تحقيق التعلم بالممارسة، تصميم إطار يُمكّن الأفراد من التعلم بكفاءة وفعالية من التجارب التي يمرون بها، وذلك من خلال عملية التفكير التأملي في ممارساتهم وتجاربهم السابقة، مما يساعدهم في تنظيم وتشكيل تصرفاتهم المستقبلية بطريقة أكثر فعالية من خلال الاستفادة من التجارب السابقة.

ويوضح الشـكل رقم (١) مراحل دورة كولـب للتعلم من خلال التجربة. والتي هي بمثابة القلب المحرك لتفسير فكرة ريفانس لاستخدام التعلم بالممارسة بوصفه مدخلاً أو طريقة للتطوير المهني والذاتي للأفراد أثناء ممارستهم للمهام والواجبات الوظيفية أثناء تحقيق أهداف منظماتهم (Zuber-Skerritt, 2002, 118a).

وتقـوم نظريـة كولب على افتراض أساسـي هو: «أن التعلم عمليـة يتم بموجبها إيجـاد المعرفة من خلال التجارب والخبرات التي يمر بها الأفراد، من خلال الملاحظة والتفكير والتأمل في تلك التجارب ومن ثم اسـتخلاص التعميمات في توجيه وتشكيل التصرفات المستقبلية». ووفقاً للنظرية فإن التعلم يتم على أربع مراحل هي على النحو التالي:

شكل رقم (١)
نموذج دورة كولب
التعلم من خلال التجربة

Kolb experiential Learning Cycle, 1984



Source: McGill, Ian and Beaty, Liz.(1999). Action Learning: A guide for Professional, Management and educational development, Kogan Page Ltd., London.

المرحلة الأولى - التجربة الواقعية Experience:

يتم خلالها تشكيل فريق عمل صغير يكلف بحل مشكلة معينة أو يتناول قضية معينة أو للتعامل مع تحدٍ معين. ويتولى قائد الفريق وهو أكثر أعضاء الفريق خبرة، عرض المشكلة ومن ثم البدء بطرح التساؤلات لتحقيق المزيد من الفهم والتحليل

للمشكلة، بهدف التوصل إلى الحلول التي يتم اقتراحها من قبل الفريق، ومن ثم تنفيذ تلك القرارات أو التصرفات التي تم اتخاذها بشأن المشكلة.

المرحلة الثانية - التفكير التأملي Reflection:

مرحلة ملاحظـة نتائج القرارات أو التصرفات التـي تم اتخاذها من قبل أعضاء الفريـق ومن ثم طرح التسـاؤلات بهدف التفكيـر التأملي في محاولة لاسـتخلاص التعميمات حولها.

المرحلة الثالثة - استخلاص التعميمات Generalization:

مرحلة اسـتخلاص التعميمـات بعد مرحلة الملاحظة والتفكيـر التأملي في نتائج تطبيق الحلول، وتكون تلك التعميمات بمثابة المرشد والموجه للتصرفات المستقبلية.

المرحلة الرابعة - اختبار الفرضيات Testing:

مرحلة اختبار ما تم التوصل له من تعميمات وما تم تعلمه من التجربة السابقة في المواقف المستقبلية (McGill & Beaty, 1999, 31).

التعلم بالممارسة ودوره في مواجهة التحديات الخمسة للمنظمات في القرن الواحد والعشرين:

اتجهت المنظمات للتعلم بالممارسـة لقدرته الفريدة والمتميزة للاستجابة للتحديات التـي يعدها معظم القيادات من أعظم خمسـة تحديات تواجـه المنظمات في القرن الواحد والعشرين والتي لخصها ماركردت فيما يلي: (Marqurdt, 2011).

١- زيادة تعقد المشكلات التنظيمية:

يتسم عالم اليوم بالعولمة، وحدة المنافسة في سوق العمل والتغييرات فائقة السرعة في التقنية، إضافة إلى الحركة المسـتمرة للأفراد من وإلى المنظمات مما خلق صعوبة في اكتسـاب وتراكم الخبرات لدى الأفراد، ومن ثم تعقد المشـكلات بحيث أصبحت أصعب من أي وقت مضى وتتطلب المزيد من التفكير المبدع لإيجاد حلول لها في فترة زمنية قصيرة، كما أصبحت المشكلات تحتاج إلى تعاون مجموعة أكبر من الأفراد لحلها. فالطرق التقليدية القديمة لحل المشـاكل بواسـطة قائد واحد أو أحد المتخصصين لم تعد ذات جدوى في التعامل مع المشكلات في هذا العصر.

٢- الحاجة لقدرات وسمات قيادية جديدة:

يتطلب عالم اليوم والمتسم بشدة المنافسة، والعولمة، والاقتصاد المعرفي إلى نوع جديد من القيادات. هذا وقد أشارت نظريات القيادة الحديثة إلى أن هناك حاجة لقيادات بمهارات وقدرات تحويلية، ومهارات للتعلم، ومهارة الذكاء العاطفي، ومعايير أخلاقية، ومهارة في حل المشكلات وإدارة المشاريع، وإدراك واعٍ بالذات، وثقة بالذات مع التواضع. وهناك قلة من القادة يمتلكون جميع تلك المهارات، كما أن برامج التدريب التقليدية للقيادات لا تستطيع تقديم برامج تبني كل تلك المهارات. ومن ناحية أخرى فقد حددت معظم المنظمات أربع مجموعات من المهارات والقدرات المطلوبة لتحقيق النجاح للمنظمات في القرن الواحد والعشرين وهي:

- مجموعة المهارات المعرفية: وتتضمن هذه المجموعة مهارة التحليل المحنك، مهارة التفكير الإستراتيجي، ومهارة التفكير الإبداعي، والمنظور العالمي.
- مجموعة المهارات التنفيذية: وتتضمن هذه المجموعة من المهارات: مهارة الاهتمام بالعملاء، ومهارة التخطيط وإدارة البرامج، ومهارة التركيز على النتائج.
- مجموعة مهارات الاتصال والعلاقات: وتتضمن هذه المجموعة: مهارة التأثير في الآخرين، ومهارة إلهام وتحفيز الآخرين، إدارة المواهب، وإيجاد وخلق قنوات مفتوحة للاتصال بالعاملين، والتعاون معهم، ومهارة بناء العلاقات.
- مجموعة مهارات إدارة الذات: وتتضمن هذه المجموعة من المهارات: القدرة على بناء الثقة، التكيف، السيطرة على الغضب والاندفاع، الفضول وحب والتعلم.

٣- زيادة أهمية فرق العمل ذات الفعالية والأداء المرتفع:

يمكن للمنظمات أن تحقق الكثير من الإنجازات عبر فرق العمل ذات الفعالية والأداء المرتفع، إذ إن فرق العمل تتوافر لديها المعرفة الكافية والمصادر المطلوبة لفهم وتطوير الخدمات والمنتجات المطلوبة من العملاء الداخليين والخارجيين. وللأسف تعاني فرق العمل في معظم المنظمات خلل التأخر في الإنجاز، فمن النادر أن تطور وتقدم خدماتها في الأوقات المحددة التي يفرضها سوق العمل.

٤- زيادة الاحتياج لاكتساب ونقل المعرفة القيمة:

تعد المعرفة من أكثر الموارد قيمة في منظمات العمل اليوم، فغالبية المعرفة تبقى مختزنة لدى الأفراد أو الفرق، وبالطبع فإن هذه المعرفة لا تنتقل للأجزاء الأخرى من

المنظمة بحيث تستطيع تلك الإدارات والأقسام الاستفادة منها. وبصفة عامة فإن المنظمات تتسم بضعف قدرتها على التعلم من تجاربها وخبراتها السابقة الناجحة أو الفاشلة، ومن ثم فإن المعرفة والتعلم نادراً ما تستخدم بأسلوب منهجي وشمولي.

٥- تعاظم الحاجة للتعلم وقلة الوقت المتاح لذلك:

يحتم التغيير المستمر في المنتجات والخدمات الجديدة، والعملاء والتحالفات، والسياسات، والتقنيات، والتشريعات، على المنظمات التعلم بصفة مستمرة، وعلى الرغم من الاحتياج المستمر للتعلم والتدريب أكثر فأكثر، فإنه لا يتوافر الوقت الكافي لذلك، فعند حضور برنامج تدريبي أو مؤتمر، يكون الأفراد مضغوطين ويفكرون في الأعمال التي تحتاج إلى إنجاز مثل: العملاء واحتياجاتهم، البريد الإلكتروني الذي نحتاج الرد عليه، والمكالمات الهاتفية، والتي نحاول أن ننجزها أثناء فترات الاستراحة أو الغداء. فإن تغيبنا عن مكاتبنا لبعض الساعات، تبدأ هواتفنا المتحركة بالرنين. لذا فإننا بحاجة إلى أن نكون قادرين على العمل والتعلم معاً وباستمرار.

إن للتعلم بالممارسة قدرة هائلة للتغلب على التحديات الخمسة الرئيسة السابق استعراضها والتي تواجهها منظمات القرن الواحد والعشرين بطريقة فعالة واقتصادية في آنٍ واحد. إذ إنه يمكن المنظمات من حل المشكلات، وتطوير القيادات، وبناء فرق العملٍ الفعالة، بشكل متزامن، إضافة إلى قدرته على إيجاد المنظمات المتعلمة وزيادة قدرة الأفراد على التعلم والتطور باستمرار. وسنقدم فيما يلي شرحاً لكيفية استجابة التعلم بالممارسة لكل نوع من التحديات الخمسة السابق ذكرها.

أولاً - حل المشكلات:

يتمحور التعلم بالممارسة حول المشكلات، وكلما كانت المشكلة أكثر تعقيداً وإلحاحاً؛ كانت أكثر مناسبة لتناولها ومناقشتها من أجل التوصل إلى حل لها عبر أسلوب التعلم بالممارسة. حيث تسمح التفاعلات التي تتم بين أعضاء فريق التعلم بالممارسة، والآليات التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة (طرح التساؤلات، التفكير التأملي، استخلاص التعميمات، وغيرها) من رؤية المشكلة بطريقة مختلفة نتيجة لتناولها من وجهات نظر عديدة ومتنوعة تبعاً لتنوع وجهات نظر أعضاء الفريق؛ بعملية طرح الأسئلة المتعددة الأبعاد من قبل أعضاء فريق التعلم بالممارسة المختلفين والمتنوعين في الخلفيات والمهارات والوظائف، فيعمل ذلك على بناء نظام راسخ للتفكير، يستطيع الأعضاء من

خلاله النظر إلى المشــكلة بمنظور كلي وشــمولي بدلاً من التركيز على بعض أجزائها، كما تؤدي تلك التســاؤلات إلى اكتشــاف العلاقات البينية بين أجزاء المشكلة، بدلاً من التركيز على علاقة السبب والنتيجة فقط، إضافة إلى أن آليات التعلم بالممارسة تركز على مضمون المشكلة بدلاً من التركيز فقط على الأحداث ومظاهر المشكلة.

هذا ومن ناحية أخرى، فإن التعلم بالممارسة يُمكن أعضاء فريق العمل من اكتشاف الأســباب الخفية وراء المشكلة، مما يمهد السبيل للوصول إلى الحلول المناسبة واتخاذ القــرارات الســليمة، بدلاً من التعامل مع أعراض المشــكلة فقط. فهو يفحص جميع وجهات النظر على المســتوى الكلي والجزئي مما يســاعد على اكتشــاف متى وكيف يتم تطبيق الحلول المقترحة، ونتيجة لهذا النهج الجديد في حل المشــكلات فإن التعلم بالممارسة يولد رؤية ثاقبة وحلولاً وإستراتيجيات فعالة للمشكلات.

ثانياً - تطوير القيادات:

يشير كل من (Pfeffer &Fong, 2002) إلى أن غالبية برامج تطوير القيادات سواء في الشــركات أو في المؤسسات أصبحت غير فعالة ومكلفة من الناحية المادية. ويعود السبب في ضعف برامج تطوير القيادات لعدة عوامل من أهمها:

- الأساتذة والمدربون المقدمون للمعرفة في تلك البرامج ليسوا ممارسين مما ينتج عنه فصل بين العمل والتعلم.
- القليل من التعلم ينتقل إلى مكان العمل وذلك بســبب ســرعة التغيير الحاصل في بيئــة العمل، ومــن ثم تصبح المعرفة من تلك البرامج غيــر ملائمة. كما أن العملية التعليمية في تلك البرامج تفتقد إلى التفكير التأملي الذي يعد من الآليات الأساسية التي تســتخدم في مناقشة المشــكلات أو القضايا والتحديات عند استخدام التعلم بالممارسة.
- برامج تطوير القيادات التقليدية تفتقد إلى الكثير من الجوانب الاجتماعية والشخصية للمنظمة، وتركز على الإجراءات التفصيلية بدلاً من القيادة الإستراتيجية.
- يختلف التعلم بالممارسة عن برامج تطوير القيادات التقليدية في أن هدفه الأساسي ينطوي على طرح أســئلة ملائمة في مواقف الأزمات تقود وتوجه للحلول التي تعالج المشــكلة من جذورها، بــدلاً من البحث عــن الإجابات المحددة مــن قبل الآخرين، مما لا يسمح بمعالجة جميع جوانب الغموض الذي يحيط بالمشكلة.

- التعلم بالممارسة لا يعزل أي بعد من أبعاد الموقف الحقيقي الذي يمثل بيئة المديرين والقيــادات والعاملين، أنه يعمــل على تطوير القائد والمنظمة مــن جميع الجوانب. فمــاذا يتعلم القادة وكيف يتعلمــون؟ لا يمكن أن تفصل بعضها عن بعض، فالكيفية التي يتعلمون بها تؤثر في ما يتعلمونه.
- التعلم من خلال برامج تطوير القيادات التقليدية (البرامج التدريبية) التي تستخدم الحالات الدراسية يمكن تشبيهه بتعلم كيفية قيادة قارب من خلال النظر إلى مؤخرة القــارب. ففحص ومناقشـــة الأحداث الماضية لن تدفع بعمليـــة التغيير التي تجعل المنظمة تتقدم وتصبح قادرة على المنافسة. ولا يمكن للمنظمة أن تتقدم وتتطور وهي تمارس الأساليب نفسها وتتبع الإجراءات نفسها التي كانت تمارسها في الماضي.
- فـــي التعلم بالممارســـة تتحقـــق فرصة النمو والتطــور للقادة لأنهــم يفكرون بتأمل وإمعــان في القضايا الملحة ذات الأهمية العاليـــة لأنها تتحدى إمكاناتهم بل تتحدى افتراضاتهم.

ثالثاً - بناء فرق العمل ذات الفعالية والأداء المرتفع:

تتســـم فرق التعلم بالممارسة بتماسكها وأدائها المرتفع للغاية، وتزداد فعالية الفريق أكثر كلما زادت اجتماعات أعضاء الفريق، إذ إن التعلم بالممارســـة يكشف كيف يصبح أعضــــاء الفريق والفريــق بأكمله أكثر ذكاء وأســـرع أداء، من خــلال التفكير والتعلم الجماعي «Teamthink & teamlearn». فأعضاء الفريق يتشـــاركون المســئولية حول مشـــكلة واقعية، مما يتطلب التشـــاور والتداول بين أعضـــاء الفريق ووحدة الآراء مما يســـهم في نجاح الفريق. إن الاستمرار في الاستفسار وطرح الأسئلة والتعلم المشترك تســـهم في بناء التماسك والاهتمام المشـــترك بين أعضاء الفريق، كما أن التوصل إلى إجمـــاع حول تحديد المشـــكلة والأهـــداف التي يرغب الفريق فـــي تحقيقها يؤدي إلى توضيح وتحديـــد الواجبات، وتقوية العلاقات بين أعضـــاء الفريق والتعاون والالتزام، مما يسهم بدوره في تحقيق تآزر وتعلم الفريق.

رابعاً - بناء المنظمة المتعلمة:

تبنـــى المنظمة المتعلمة حول أربعة أنظمة فرعية هي: نظام تنمية مهارات وقدرات التعلـــم لدى الأفراد والجماعات، تحويل ثقافة وهيكل المنظمة ليدعم التعلم المســـتمر والتعلم الجماعي، إشـــراك جميع الوحدات والإدارات في عملية التعلم، تعزيز إمكانات المنظمة ذات العلاقة بإدارة المعرفة.

وتمثل فرق التعلم بالممارسة أنموذجاً للمنظمات المتعلمة وكيفية عملها، إذ إنها تهدف إلى التعلم باستمرار مما يقوم به الفريق من تصرفات وتفاعلات، كما أنهم يتأقلمون بسرعة مع تغييرات البيئة الداخلية والخارجية، فالتعلم والمعرفة المكتسبة من فرق التعلم بالممارسة، يتم نقلها باستمرار للأجزاء الأخرى من المنظمة مما يحقق الاستفادة من خبرات وتجارب الأعضاء. فالأفراد الذين يشاركون في فرق التعلم بالممارسة يقدرون الفائدة العظيمة التي تحققت لهم بمشاركتهم في تلك الفرق من خلال عمليات التفكير التأملي العميق، وطرح الأسئلة، مما ساعدهم على استمرارية التطور عندما يعودون إلى أعمالهم ووظائفهم، فهم يصبحون أفضل بصفتهم متعلمين وقادة، فهم حتى عندما يعودون إلى أعمالهم وأنشطتهم، فإن عقليتهم وأسلوب تفكيرهم ومهاراتهم تأثر في المنظمة بأكملها بشكل تدريجي وتلقائي، مما يؤدي إلى خلق ثقافة التعلم المستمر ومكافأته، وربط التعلم بجميع أنشطة المنظمة.

خامساً - التعلم بالممارسة والتحسين وتطوير المهارات:

أشار ونستن (Weinstein, 1995) إلى أن المشاركين في التعلم بالممارسة يحققون التعلم على ثلاث مراحل تتضمن: فهم القضية أو المشكلة فكرياً، تطبيق المهارات الجديدة المكتسبة، ومن ثم المرور بالخبرة والتجربة الواقعية أثناء حل المشكلة، مما يؤدي إلى تحسين وتطوير المهارات الذاتية والمهنية. ويتحقق التعلم بالممارسة بفعالية خلال المرحلة الثالثة بالتحديد، إذ إن التجربة توفر الفرصة لمعرفة الاختلافات بين الواقع وبين ما هو موجود لدينا من أفكار وافتراضات، في حين أن المشكلة أو التصرف حيالها يمدنا بمعرفة قوة تأثيرنا في التعامل مع المشكلة. فالتعلم بالممارسة يجعلنا أكثر إدراكاً لمواطن القوة والضعف لدينا، كما أنه يساعدنا على الحصول على التغذية الراجعة والمساعدة التي نحتاج إليها، لذا فهو يسهم بدرجة هائلة في النمو الذاتي والفكري والنفسي والاجتماعي للأفراد، ومن أهم المهارات والقدرات التي يطورها التعلم بالممارسة ما يلي:

- مهارات التفكير النقدي والتي تسهم بشكل كبير في تحقيق التعلم التحويلي للأفراد.
- قدرات ومهارات الاستفسار وطرح الأسئلة، والتي تسمح للأفراد بتقديم الكثير مما يفوق آراءهم الشخصية.
- التفكير النظمي، والذي يساعد الأفراد على رؤية الأمور بشكل شمولي يأخذ في الاعتبار ترابط الأجزاء والتفاعلات التي تتم بين أجزاء التنظيم.

- إمكانية التكيف مع التغيير.
- الإصغاء الفعال وإدراك أكبر للذات.
- التعاطف والقدرة على التواصل مع الآخرين.
- مهارة حل المشكلات، ومهارة اختيار الإستراتيجيات.
- مهارة العرض وإدارة الفريق.

ما الذي يميز التعلم بالممارسة عن برامج تطوير القيادات التقليدية؟

يختلف التعلم بالممارسة عن برامج التدريب التقليدية المعدة لتطوير القيادات، في الأسلوب الذي يستخدمه، حيث ينطوي على أن يطرح أعضاء فريق العمل أسئلة حول مشكلة معينة أو تحد معين تحتاج إلى إجابات لحل تلك المشكلة أو التعامل مع ذلك التحدي، في حين أن التدريب التقليدي يتم من خلاله الحصول على إجابات مسبقة معدة من قبل الآخرين، وبالطبع لن يسمح ذلك بطرح إجابات غامضة تحتاج إلى مزيد من التوضيح، لأن المدرب لديه جميع الإجابات المقبولة.

ويرى ديلورث (Dilworth, 1998) أن برامج تنمية وتطوير القيادات المنفذة في معظم المنظمات تنتج أفراداً متعلمين أو مثقفين من الناحية الفنية أو التقنية، ولديهم القدرة على التعامل مع المشكلات المعقدة ولكنهم لا يعيرون الاهتمام للبعد الإنساني الذي يجب أن يؤخذ في الاعتبار. هذا ويتميز التعلم بالممارسة عن غيره من برامج تطوير القيادات التقليدية بأنه لا يعزل أي جانب من جوانب البيئة التي يعمل فيها القيادات ويهتم بتنمية القائد بشكل شمولي، استناداً إلى حقيقة مهمة هي: «أن الطريقة التي يتعلم بها الفرد تؤثر في ما يتم تعلمه». ومن ناحية أخرى، فإن معظم برامج تطوير القيادات تنفذ خارج بيئة المنظمة والمشاركين يعملون على حالات دراسية توفر الكثير من المعلومات عن المشكلة، أكثر مما يتوافر عادة في العالم الواقعي، وعندما يخطئ الأفراد في التعامل مع تلك المشكلة فإنه لا يترتب على هذا الخطأ أي نتائج سلبية أو آثار واقعية، وكذلك فإن التزام وجدية الأفراد في أثناء التعامل مع تلك الحالات الدراسية يكون أقل مما هو عليه في الواقع.

ويعتقد ممفورد (Mumford, 1995) أن التعلم بالممارسة يكون أكثر فعالية في تدريب القيادات لأنه يدمج بين العناصر الأساسية المطلوبة في تطوير القيادات، فالتعلم الذي يحدث نتيجة للتصرف في موقف معين أو أثناء حل مشكلة معينة، أكثر بكثير من التعلم المكتسب من التشخيص والتحليل واقتراح التصرف الذي ينبغي

اتخـــاذه، كما يحدث في غالبية برامج تطوير القيادات. فالعمل على مشـــروع واقعي بشـــكل متكامل، يكســـب المكلفين به معرفة أكثر مما يتعلمون من المدرب الذي لم يكن يوماً ما إدارياً أو قائداً أو ممارساً للعمل الإداري.

هذا وقد حدد المعهد الدولي للإدارة (IIM) جوانب الاختلاف بين التعلم بالممارسة والتدريب التقليدي وذلك بالتحول من:

- التوجه الأكاديمي إلى التوجه العملي.
- الـــدورات المتخصصة إلـــى تطوير تنظيمي متكامل (بمعنى أنـــه لا يركز على مهارة معينة بحد ذاتها بل قد يكتسب الفرد من خلاله العديد من المهارات).
- التعلم النظري إلى التعلم من الخبرة.
- التدريب العام إلى التدريب الخاص.
- التعلم المرتكز حول المدرب إلى التعلم المرتكز حول المتدرب.
- الإصغاء السلبي إلى التفاعل والتعلم الإيجابي من خلال العمل.
- عملية التدريس إلى عملية المشورة.
- المحاضرة إلى التوجيه.
- التذكر إلى العصف الذهني.
- التفكير الشخصي غير الموضوعي إلى التفكير النقدي.
- التركيز على المشكلة إلى التركيز على الحل.
- التقييم بالاختبارات إلى التقييم المبني على نتائج المشاريع.
- نقل المعرفة إلى إيجاد واكتساب المعرفة.
- التعلم للنسيان إلى التعلم من أجل التحسين المستمر للأداء.
- التدريـــب الذي يركز علـــى تنمية مهارات محـــددة إلى مبـــادرة للتطوير التنظيمي المتكامل.
- مصاريف للتدريب إلى استثمار في التدريب.
- الموارد البشرية إلى رأس المال البشري.
- المعرفة الفردية إلى الذكاء الجمعي (الذكاء المؤسسي).
- الفوائد غير الملموسة إلى النتائج القابلة للقياس (Jones, 2006, 2).

الفوائد التي تحققها المنظمات من تطبيق التعلم بالممارسة:

يحقق التعلم بالممارسة العديد من الفوائد على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، إذ إنه يسهم في تحقيق التفاعل بين العقول والخبرات، ويتيح الفرصة للعمل والتعلم الجماعي، مما ينتج عنه استثمار المعرفة الضمنية المختزنة في عقول الأفراد، والتعلم من التجارب والخبرات السابقة، ويدعم ويشجع الأفراد العمل بروح الفريق، ونتيجة لذلك تتطور العديد من المهارات الذاتية والمهنية التي يستطيع من خلالها الأفراد تحقيق النمو والتقدم فيما يقومون به من مهام. وقد صنفت ستياسي (Mary Stacey, 2007, 7) الفوائد التي يحققها تبني التعلم بالممارسة إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

الفوائد المتحققة للمنظمة:

- التحسين الملحوظ في نتائج الأداء للمنظمة.
- إحداث تغيير إستراتيجي ناجح.
- حل المشكلات المعقدة.
- تعاظم قدرة المنظمة على الابتكار.

الفوائد المتحققة لفريق العمل:

- علاقة زمالة قوية، ودعم للنمو الذاتي لأعضاء الفريق.
- التزام ومرونة الفريق مما ينتج عنه أداء ذو مستوى جودة عالية.
- مناقشات تقود نحو قرارات وتصرفات إستراتيجية مركزة.
- مشاركة المعلومات والمعرفة عبر وظائف التنظيم المختلفة.

الفوائد المتحققة للأفراد والقيادات:

- النظرة الكلية، ومشاركة المعرفة عبر وظائف التنظيم المختلفة.
- تفكير وقرارات إستراتيجية.
- دعم التدريب من أجل النمو الذاتي للأفراد.
- إدراك ووعي بجوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين لدى الأفراد.

وأشار ريلن وكولان (Raelin & Coghlan, 2006) إلى أن استخدام التعلم بالممارسة يحقق للمنظمات تسع فوائد تتضمن التالي:

- التعلم يكون ذا صلة بواقع المتعلمين، فمشاريع التعلم بالممارسة تكون مستمدة من البيئة العملية الواقعية للمشاركين، فهم يكلفون بحل مشكلات واقعية أو يتناولون قضايا واقعية.
- إمكانية النقل الفوري لخبرة التعلم المكتسبة من خوض تجربة معينة (حل مشكلة، معالجة قضية معينة)، لبيئة العمل الواقعية.
- يشجع ويدعم تبني أسلوب القيادة التعاونية.
- عملية التعلم بالممارسة تعزز استمرارية التعلم من خلال تشجيع تعلم كيفية التعلم من التجارب والخبرات، حتى بعد انتهاء المشروع.
- يتيح الوقت والفرصة للتفاعل والتبادل مع الآخرين وبناء شبكة العلاقات، والمشاركة.
- تستبدل عملية التعلم بالممارسة النقد بالتركيز على النتائج المستهدفة من قبل المنظمة.
- يشجع على العمل مع قوة عمل متنوعة، كما أنه يشجع على الحوار مما يسمح للعديد من وجهات النظر المختلفة للظهور للضوء.
- يقلل تكاليف التدريب من خلال استخدام الموارد الداخلية في تدريب وتعليم الأفراد وكذلك بالتقليل من المنتجات التجارية. إضافة إلى أنه يسهم في تحقيق توفير واضح للمنظمة من خلال ما يقدمه من حلول للمشكلات، والتعامل مع التحديات والقضايا ذات الأهمية والتأثير على أداء المنظمة.
- تعزز عملية التعلم بالممارسة التفكير الناقد، واكتساب معارف جديدة، إذ إن المشاركين يقومون بعمليات البحث بأنفسهم، وكذلك مشاركة الأفكار.

ومن ناحية أخرى، فقد أوضح كسبي (Kesby, 2008) أن التعلم بالممارسة يحقق للأفراد، وفرق العمل، وللمنظمات العديد من المكاسب من خلال تأثيره في تنمية العديد من المهارات إذ إنه يعمل على:

- تعزيز مهارات العمل الجماعي والتعاون بين الأفراد.
- مساعدة المشاركين في فرق التعلم على بناء علاقة مشتركة مفيدة قائمة على الاحترام المتبادل مع الزملاء.

- تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تنمية مهارة التفكير والتحليل النقدي.
- مساعدة المشاركين على تطبيق النظريات والمفاهيم العلمية والإدارية في التعامل مع التحديات الواقعية في منظماتهم.
- تعزيز مهارة المشاركين على التفكير التأملي في الخبرات والتجارب السابقة على المستوى الفردي والجماعي.
- تطوير إدراك ووعي الأفراد بتأثير طريقة تفكيرهم وافتراضاتهم في القرارات التي يتخذونها.
- التوصل إلى حلول فورية مفيدة للمشاكل والتحديات التنظيمية.
- زيادة كفاءة وثقة المشاركين لمناقشة القضايا التنظيمية الأخرى التي تواجههم في أعمالهم اليومية.
- تنمية المواهب وإعداد الصف الثاني من القيادات، وتهيئة المرشحين للترقية وتحمل مسئوليات أعلى.
- تزويد المشاركين بالمهارات اللازمة التي تمكنهم من تطبيق التعلم بالممارسة في مواجهة تحديات أخرى في مواقف مختلفة.

وبناء على جميع ما سبق؛ فإنه يمكن القول إن استخدام التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير القيادات وحل المشكلات وبناء فرق العمل الناجحة؛ يسهم في تحقيق نتائج فعالة مقصودة وغير مقصودة، على المستوى الفرد والجماعي والتنظيمي ومن أهمها من وجهة نظر المؤلفة ما يلي:

- الاستفادة من الفكر الجماعي بدلاً من الفكر الفردي سواء في مواجهة وتحليل المشكلات المعقدة أو مواجهة التحديات الناتجة عن التغيير السريع في البيئة المحيطة، مما يسهم في الوصول إلى حلول تكون أكثر فعالية وإبداعية.
- الاستفادة من الخبرة والمعرفة التراكمية لدى الأفراد ذوي الخبرات بنقلها وتبادلها بين الزملاء.
- الوصول إلى الإبداع الجماعي الناتج عن التفكير الجمعي في المشكلات وتحليلها.
- تحقيق وترسيخ مبدأ التعاون بين الزملاء في حل المشاكل وتناول القضايا الحيوية وخاصة المتعلقة بالجوانب التطويرية.

- تساعد هذه الإستراتيجية الأفراد على معرفة جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم من خلال التفاعل والتعامل مع الآخرين.
- التعلم المكتسب من التجربة الحالية في التعامل مع المشكلة المطروحة على الفريق، وتعلم أعضاء الفريق بعضهم من بعض إضافة إلى استخدام تلك الخبرة المكتسبة في المواقف المشابهة مستقبلاً.
- تساعد في المحافظة على رأس المال الفكري للمنظمة إذ إنها تتطلب توثيق نتائج الاجتماعات والخطط التي يطورها الفريق لحل المشكلة.
- النظرة الشمولية عند التعامل مع كافة القضايا والمشكلات، نظراً لتنوع خبرات ومهارات أعضاء الفريق إضافة إلى انتماء الأعضاء إلى قطاعات وإدارات متنوعة.

المبادئ الأساسية التي يتضمنها التعلم بالممارسة:

أشار ريفانس (Revans, 2011, pp. 3-12) إلى أن هناك مجموعة من المبادئ التي يتضمنها التعلم بالممارسة وهي كما يلي:

١- **التعلم يحدث تلقائياً وبشكل ضمني أثناء القيام بأداء المهام اليومية:** فالمهمة الأساسية للمديرين هي التعامل مع المشكلات والمواقف اليومية، والتي قد تكون عائقاً أو فرصة للتقدم وتحقيق الأهداف. لذا فإنه من المطلوب من المديرين النظر إلى المشاكل التي تواجههم أثناء أداء مهامهم بأنها فرصة للتعلم، وتتطلب هذه النظرة التفكير بتأمل في تلك المشكلة، والبحث في أسبابها الحقيقية بعمق من خلال طرح الأسئلة على فريق العمل لمزيد من الاستبصار والكشف عن الأبعاد المختلفة للمشكلة، وكل ذلك سوف يسهم في التوصل إلى حلول جذرية للمشكلات، ولتحقيق التعلم المطلوب من المشكلات والمواقف التي تعترض مسيرتنا أثناء المهام فإنه من الضروري التفكير فيها بشكل تأملي، واستخلاص الدروس المستفادة حتى نستطيع الاستفادة منها في المواقف المشابهة مستقبلاً.

٢- **التعليمات أو الإجراءات الرسمية المكتوبة والمحددة مسبقاً غير كافية:** وهذا لا يعني أن التعلم بالممارسة يرفض كل أنواع التعليمات المحددة مسبقاً وإنما يطلب بالإضافة إلى استخدام تلك التعليمات طرح الأسئلة الثاقبة لتحقيق مزيد من الفهم وإزالة الغموض والكشف عن الأسباب الحقيقية للمشكلات، إذ إن عملية طرح الأسئلة للاستبصار، يجعلنا نستفيد من الخبرة والمعرفة التراكمية المختزنة لدى الأفراد والتي لا يمكن الوصول إليها إلا بهذا الأسلوب.

٣- **المشكلات تحتاج إلى أسئلة ثاقبة للتأمل والاستبصار وكشف المجهول:** فالتعليمات التقليدية قد تكون مناسبة للتعامل مع المشكلات التي قد يكون لها حل واحد فقط، فين حين أن التعلم بالممارسة من خلال فريق التعلم يكون مناسب أكثر للتعامل مع المشكلات المعقدة والتي من الصعب أن يكون لها حل واحد فقط، لذا فإنه من المهم الاستفادة من الخبرة والمعرفة المتراكمة لدى المديرين، ووجهات نظرهم المختلفة التي يمكن أن توصل الفريق إلى إيجاد حل إبداعي للمشكلة. فكل عضو من أعضاء الفريق لديه قيمه وخبراته الذاتية السابقة ومعارفه، وهذا سيؤثر حتماً على الطريقة التي يفكر بها لإيجاد حل للمشكلة، مما ينتج عنه الاستفادة من الأبعاد المختلفة في النظر إلى المشكلة، وذلك من خلال طرح الأسئلة للتفكير والتأمل، مما يمهد للوصول إلى الحلول الإبداعية.

٤- **لا يحدث التعلم بدون القيام بالعمل:** فغالبية المهارات الإدارية هي قدرات يكتسبها الأفراد من خلال ممارستهم للعمل الإداري، فالنظريات الإدارية وحدها غير كافية، ولا يتم اكتساب المهارة وصقلها إلا من خلال الممارسة للعمل، فبالممارسة يحصل التعلم.

٥- **التعلم طواعية:** التعلم لا يحدث بطريقة إجبارية، فالتغيير الملحوظ في السلوك لا يحدث إلا إذا رغب الفرد طواعية في أن يغير في سلوكه، فالتعلم يحدث إذ رغب الشخص ذاته أن يتعلم وليس إذا رغب الآخرون. فقد يكون الفرد مدركاً بأنه بحاجة إلى أن يتصرف بطريقة مختلفة، ولكن قد يبقى مصمماً على ألاّ يغير سلوكه، مهما أقنعه الآخرون بذلك، فالتغيير والتعلم لا يحدث، إلا إذا انطلقت الرغبة في التغيير منه ذاتياً، لذا يفضل أن يكون انضمام الأفراد إلى فرق التعلم بالممارسة حسب رغبتهم في التعلم والمشاركة في تلك الفرق.

٦- **المشكلات الملحة تعد فرصة تشجع وتدعم التعلم:** فتلك الأنواع من المشكلات تدفع الأفراد بشكل تلقائي للتصرف تحت ضغط المواقف للتصرف، مما ينتج عنه تعلم قوي يستفيد منه الفرد في المواقف الأخرى، ونتيجة لذلك يتولد لدى الأفراد الرغبة في التعلم.

٧- **العمل يحتاج إلى تغذية راجعة:** أثناء قيام الأفراد بالتعامل مع المشكلات والمواقف الجديدة والتي يصعب تحديدها وتشخيصها، فإنه من الضروري للمحافظة على الاستمرارية في العمل والإنجاز فإنهم يحتاجون إلى تغذية راجعة حول إدائهم لتحدد مدى تقدمهم. أي بمعنى آخر فإنهم يحتاجون باستمرار إلى تغذية راجعة نحو أدائهم، مما يشجعهم على الاستمرار والتقدم.

٨- **المخاطرة أمر مطلوب لحصول التعلم:** فالمشكلات المعقدة أو التحديات تحتاج إلى نوع من الجرأة في التصرف حيالها، وتجربة أساليب وطرق مختلفة للتعامل معها، وهـذا قد ينطوي على النجاح أو الفشـل إلا أن ذلك أفضـل من عدم التعامل مع الموقف أو استخدام ذات الأساليب والطرق القديمة.

٩- **التعلم يحصل نتيجة لإعادة تفسير الخبرات السابقة:** فالتغيير في السلوك يتحقق ويثبت أكثر عندما يكون ناتجاً عن تفسـير وتحليل التجارب السابقة التي مررنا بها.

١٠- **يحصل التعلم بإسهام الزملاء:** إن إعادة تفسـير التجارب السـابقة غير الناجحة والمعقدة ومناقشـتها مع الزملاء وطرح الأسـئلة حولها، تسـهم فـي مبادلة الخبرات والمعرفة خاصة إذا تمت المناقشة بشكل موضوعي، ومع الزملاء من بيئة العمل نفسها.

١١- **الأهميـة المركزيـة لمجموعـة العمل في التعلـم:** فمن خلال المجموعة يتبادل الأفراد الخبرات والتجارب ويتعلمون كيف يقدمون ويستقبلون من بعضهم الانتقاد، ويقدمون النصيحـة ويدعمون من يحتـاج إلى الدعم، لتطوير مهاراتهـم وقدراتهم الإدارية.

١٢- **التعلـم مـع الآخر ومنـه:** فالتعلم عملية اجتماعية يتبادل خلالها المديرون ويتعلم بعضهم من بعض، في أثناء اجتماعهم لتشخيص ومعالجة مشكلة واقعية.

١٣- **ضـرورة وجـود ميسـر ومسـهل لفريق التعلـم بالممارسـة:** ويتمثل دوره في إطلاق وإدارة النقـاش وتوجيه الأعضاء نحو طرح الأسـئلة الهادفة للتبصر بالمشـكلة، بالإضافة إلى توجيههم وتذكيرهم بالتعلم الحاصل من كل مرحلة وفي كل مرحلة مـن مراحل التوصل لحل المشـكلة، بالإضافة إلى اهتمامه بـإدارة وقت الفريق بفعالية.

١٤- **التعلم يقاس بنتائج العمل:** فقياس النجاح يتم من خلال مراقبة التقدم الحاصل أثناء التعامل مع المشـكلة أو الموقف الذي يتناوله أعضاء الفريق أثناء تشخيصهم للمشـكلة وأثناء تطبيقهم للحلول أو أسـاليب المعالجة التي اتخذوها للتعامل مع المشكلة. فيتم التقييم باستمرار أثناء تشخيص المشكلة، وتحليلها، وطرح الأسئلة، وطـرح الحلول، ومن ثم تطبيقها. ففي كل مرة يجتمع أعضاء الفريق ينبغي لهم أن يقوموا بقياس نتائج أعمالهم.

١٥- **طرح الأسـئلة للاسـتبصار والكشـف عن الجوانب المجهولة والغامضة في المشكلة أو القضية التي يتعامل معها الفريق:** فمن الضروري أن يشـجع ميسر الفريق أعضاء الفريق على طرح الأسئلة عن الجوانب التي يجهلونها أو التي تعد غامضة بالنسـبة لهم، حتى وإن كانت أموراً بديهية، فلا ينبغي أن يترددوا، فالأسئلة هي

الأداة التي تساعد في تمهيد الطريق للوصول إلى الأسباب الحقيقة للمشكلة، كما أنها تفسح المجال أمام ظهور الأفكار الإبداعية.

١٦- **التعلم بالممارسة عملية هادفة:** تهدف إلى تحقيق ثلاثة أهداف ولا يمكن أن يتحقق أي من هذه الأهداف دون أن تتحقق الأهداف الأخرى وهي على النحو التالي:

- تحقيق إنجاز وتقدم مفيد في التعامل مع مشكلة حقيقية أو في التعامل مع التحديات التي تواجه المنظمة.
- إتاحة الفرصة للمشاركين في فريق التعلم بالممارسة فرصة التعلم المستمر أثناء أداء أعمالهم ومع زملائهم في ذات البيئة التي يعملون بها.
- تشجيع أساتذة ومدربي الإدارة على أن يقوموا بمهامهم بشكل أفضل، فلا يحاولون أن يعلموا الإداريين كيف يديرون أعمالهم وأن يبحثون في الوسائل التي تساعد هؤلاء المديرين في التعلم بعضهم من بعض ومع بعضهم في أثناء ممارسة مهامهم اليومية.

١٧- **التأثير والنتائج المضاعفة للتعلم بالممارسة:** فالتعلم بالممارسة يحقق نتائج مضاعفة للمنظمة فهو يساعد في حل المشكلات، وتعلم الأفراد، ونقل ونشر التعلم لجميع أقسام وإدارات المنظمة، فكل عضو من أعضاء الفريق سينقل ما تعلمه واكتسبه من خبرات إلى إدارته، مما يؤدي بدوره إلى تحسين مستوى الأداء في المنظمة بأكملها.

١٨- **دورة التعلم بالممارسة:** يمر التعلم بالممارسة بالمراحل نفسها التي يمر بها البحث التجريبي أو ما يطلق عليه الطريقة العلمية والتي حددت خمس مراحل للبحث هي: الملاحظة، وضع الافتراضات المبدئية، تجربة الافتراضات، التدقيق، إعادة النظر في الافتراضات.

أهم القيم التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة:

بمراجعة مجموعة من أدبيات التعلم بالممارسة منها دراسة كلٍّ من: (McGill, & Beaty, 1999, 33), (Zuber-Skerritt, 2002b, 148) اتضح أن هناك مجموعة من القيم التي قد تسهم بفعالية في نجاح التعلم بالممارسة كمدخل للتطوير والتنمية على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، وقد تم رصد تسع قيم أساسية لتحقيق النجاح والفعالية لفريق التعلم بالممارسة وتتمثل تلك القيم فيما يلي:

١- طواعية الانضمام إلى عضوية فريق التعلم بالممارسة:

ينبغي أن تكون المشاركة في عضوية فريق التعلم بالممارسة ذات طبيعة اختيارية، بمعنى أن يبادر الأفراد في إبداء رغبتهم في المشاركة، ولا يتم إجبارهم على الانضمام إلى الفريق خاصة من قبل رؤسائهم أو إداراتهم. ذلك لأن التعلم بالممارسة يعد أحد أساليب التعلم الذاتي التي ينبغي أن تنبثق الرغبة فيه من الفرد نفسه، وليس من الآخرين. هذا ومن ناحية أخرى، فإن تعيين الأفراد وإجبارهم على المشاركة من قبل الرؤساء أو الإدارة قد يكون عائقاً أمام استعدادهم ورغبتهم في العمل والتعلم مما يؤثر سلباً في تحقيق أهداف الفريق.

٢- الانفتاح:

يعد الانفتاح قيمة ضرورية تسهم في استيعاب وفهم الأفكار الجديدة والتحديات، وتقبل التغذية الراجعة والنقد فيما بين أعضاء الفريق. فمن الضروري أن يكون لدى أعضاء الفريق الاستعداد الكامل للتخلص من سلطاتهم وقوة تأثيرهم أثناء اجتماعاتهم في فريق التعلم بالممارسة، فالجميع في أثناء اجتماع الفريق يكونون متساوين في القوة والفرص والمسئوليات.

٣- الثقة والسرية:

لكي يحقق فريق التعلم بالممارسة أهدافه بنجاح سواء تلك المتعلقة بالتعلم أو بالتوصل إلى حل للمشكلة التي يتناولها الفريق، فإن هناك حاجة إلى الشعور بالثقة التامة والأمن لجميع الأعضاء المشاركين في الفريق، مما يمكنهم من إبداء آرائهم ووجهات نظرهم بحرية تامة وبدون أي تحفظات أو خوف مما يسهم في انطلاق التفكير. وكذلك فإن السرية أيضاً قاعدة أساسية لتحقيق النجاح للفريق، إذ عندما تتوافر الثقة والسرية لأعضاء الفريق فإنهم سيعملون في بيئة صحية تشجعهم على الكشف عن أفكارهم ومشاعرهم الحقيقية، يفكرون بحرية في القرارات التي سيتخذونها بدون أي ضغوط أو تحفظات. وهذا يؤدي حتماً إلى التقدم والتوصل إلى حلول وأفكار إبداعية.

٤- الاحترام المتبادل:

احترام آراء الآخرين وأفكارهم هو السبيل الذي يمهد للوصول إلى الفهم العميق للطريقة التي يفكرون بها، مما يسهم في الاستفادة من جميع الأفكار المطروحة

والوصول إلى الرأي الجماعي المشترك الناتج من النظر إلى المشكلة من أبعاد متعددة ومتنوعة، بدلاً من الاقتصار على الفكر الفردي الذي قد يغفل بعض أبعاد وجوانب المشكلة.

٥- التعاون وروح الفريق:

يمثل التعاون والعمل بروح الفريق إحدى القيم الأساسية المطلوبة لتحقيق التغيير المطلوب لدى الأفراد والجماعات والمنظمات، والإسهام في تحقيق أهداف المنظمة. وعلى وجه الخصوص تبرز أهمية قيمة التعاون وروح الفريق في ظل ما تواجهه منظمات اليوم من تحديات ومشكلات معقدة تحتاج إلى مهارات وتخصصات متنوعة ومتداخلة للتعامل معها والتوصل إلى حلول إيجابية لها.

٦- تقبل الأخطاء والفشل واستثمارها فرصاً للتعلم:

يعد تقبل الأخطاء والفشل والتعامل معها كفرص للتعلم واكتشاف جوانب الضعف لدى الأفراد أو المنظمات من أحد أهم القيم التي ينبغي أن يؤمن بها الأفراد وتعمل المنظمات على نشرها، انطلاقاً من حقيقة أن الاعتراف بالأخطاء والفشل يمثل منتصف الطريق للتوصل إلى الحلول ومعرفة جوانب الضعف سواء على المستوى الفردي والجماعي أو التنظيمي. لذا فإنه من الأهمية بمكان أن يكون الأفراد صادقين مع أنفسهم ومع الآخرين فيما يتعلق بالتعامل مع الأخطاء والفشل، إضافة إلى استخدام ما يطلق عليه التفكير التأملي (Reflection)، في تصرفاتنا، وقراراتنا والمواقف وخبراتنا السابقة ومناقشتها ومشاركتها مع الآخرين مما يساعد في تحسين أساليبنا في العمل والحياة بصفة عامة.

٧- التقمص العاطفي:

ويقصد به أن يضع الفرد نفسه مكان الآخر، حتى يستطيع أن يستوعب موقفه ومشاعره وأفكاره والخلفية التي جاء منها. ويسهم ذلك في فهم الأفراد بعضهم لبعض وشعور بعضهم ببعض، مما يساعد أعضاء الفريق على التقدم نحو التوصل للفهم المشترك للمشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها بالاستفادة من آراء وأفكار أعضاء الفريق جميعاً. فكلما استطعنا أن نفهم الآخرين ووجهات نظرهم كلما كان من الأسهل أن نجد الطريقة المناسبة لمساعدتهم ودعمهم للتقدم والتطور. ومن ناحية أخرى يمكن القول إن الوصول لمرحلة التقمص العاطفي ليس بالأمر السهل، في حين يعد اكتساب

مهارة التقمص العاطفي من أهم التطورات التي يمكن الحصول عليها نتيجة المشاركة في فرق التعلم بالممارسة، بالإضافة إلى أنه يحقق نتائج بناءة ومفيدة للفريق بأكله.

٨- الدعم والتحدي:

الدعم والتحدي يمثلان القلب المحرك لفريق التعلم بالممارسة والذي يدفعه قدماً نحو عملية التطوير والتنمية. إن أي عملية تعلم وتطوير للمهارات تحتاج إلى دعم ومساندة وتشجيع من الآخرين، والدعم المطلوب تقديمه ضمن إطار فريق التعلم بالممارسة لا يعني القيام بالمهمة المطلوبة من العضو الذي يحتاج إلى المساعدة، وإنما يتمثل الدعم بالإصغاء للعضو أثناء حديثه وعرض آرائه وأفكاره، ومعرفة ماذا يريد أن يعمل، وما هي الصعوبات التي تواجهه، وطرح بعض الأسئلة التي تساعده على اكتشاف بعض الجوانب المهمة أو التي لم ينتبه لها. هذا وقد لا يكون الدعم وحده كافياً لتطوير وتنمية الأفراد وإنما هناك أسلوب آخر للتنمية ألا وهو تحدي الافتراضات والمسلمات التي يؤمن بها أعضاء الفريق وأيضاً يتم ذلك عن طريق طرح الأسئلة التي تبدأ بماذا لو؟ والهدف من التحدي هنا التأكد من أن الحلول أو القرارات التي يتم التوصل لها واختيارها تم التفكير بها بعمق وفي جميع الاتجاهات.

٩- التآزر:

هو الاستعداد للمشاركة في الخبرة والمعرفة والمعلومات والمهارات المطلوبة لحل المشكلة، فالتآزر يحقق للفريق الاستفادة من قيمة التفكير والعمل والتعلم الجماعي، فما يستطيع أعضاء الفريق تحقيقه من إنجازات وهم مجتمعين، لن يتحقق لأحد منهم لو عمل على انفراد.

مقومات نجاح تطبيق التعلم بالممارسة:

بمراجعة وتحليل مجموعة من الدراسات التي تناولت تجارب تطبيق التعلم بالممارسة مثل دراسة: (O'Neil & Marsick, 2007, 94), (Jones, 2006, 5), (Marquardt, 2003, 15), (Rothwell, 1999) فقد تم تحديد مجموعة من المقومات التي أسهمت في تحقيق النجاح لمشاريع التعلم بالممارسة، ومن أهم تلك المقومات ما يلي:

- أن يكون محتوى مشروع التعلم بالممارسة إحدى القضايا أو المشكلات أو التحديات الواقعية التي تواجه المنظمة.

- أن يكون مشـــروع التعلم بالممارســـة ضمن نطاق صلاحيات ومسئوليات فريق العمل والمنظمة بأكملها.
- الحصول على دعم وتأييد الإدارة العليا للمشروع مادياً ومعنوياً.
- توفير وإتاحة الوقت الكافي لأعضاء الفريق لأنهاء المشروع وتحقيق الأهداف المطلوبة.
- تشــكيل فريق عمل متكامل ومتنوع يتضمن جميع المهارات والخبرات والتخصصات التي يحتاج إليها المشروع، إضافة إلى ضرورة التزامهم بالعمل إلى نهاية المشروع.
- أن يكون الأعضاء المشاركون بالفريق لديهم ذات الاهتمام بالقضية التي يتناولها الفريق.
- أن يكون انضمام الأعضاء لفريق التعلم بالممارسة طواعية وليس بالإجبار، أو التعيين من قبل الإدارة العليا.
- تأكيد أهمية الالتزام بهدف التعلم وليس فقط الوصول إلى حل للمشكلة، أي أن يهتم الفريق بتعظيم النتائج والفوائد بعيدة المدى وليس فقط النتائج أو الفوائد الآنية.
- ضرورة الاهتمام بحُســن اختيار المشــرف أو الموجه لفريق التعلم بالممارســة بحيث يتسم باستقلالية الرأي وتتوافر لديه كافة المهارات والخبرات اللازمة لتوجيه وقيادة الفريــق على أكمل وجه، بحيث يحقق الفريق هــدف التعلم بالإضافة للهدف المتعلق بالقضية أو المشكلة التي تم تشكيل الفريق من أجل إيجاد حل لها.
- ضرورة الالتزام بالقيم الأساســية التي يقوم عليها التعلم بالممارســة أثناء مناقشــة المشــكلة وطرح الأســئلة، والســابق ذكرها في هذا الفصل ومنها على سبيل المثال: الشــفافية، والانفتاح، والثقــة، التعاون، روح الفريق، الاحتــرام المتبادل بين أعضاء الفريــق، احتــرام الاختلاف في وجهات النظــر والآراء، اســتيعاب وتقبل الأخطاء واعتبارها فرصاً للتعلم.
- أن يصمم برنامج أو مشروع التعلم بالممارسة من قبل متخصصين في المجال، وممن لديهم خبرة سابقة في تطبيق مثل تلك المشاريع وإدارتها وتقييمها.
- أن يكون هناك ورشــة عمل افتتاحية لمشــروع أو برنامج التعلم بالممارســة يتم فيها تحديــد رؤيــة الفريق، وأهدافه، وأهــداف عملية التعلم والتطوير المســتهدف على المستوى الفردي، والجماعي والتنظيمي، ويتبع ذلك الاجتماعات الدورية للفريق.
- يجــب أن يكون هناك نوع من التقدير والمكافأة للأفراد المشــاركين في فريق التعلم بالممارسة والأقســام والإدارات التي طبقت التعلم بالممارسة في أعمالها وأنشطتها، مما يشجع على نشر ثقافة التعلم بالممارسة في كافة أجزاء التنظيم.

- أن تعقد اجتماعات الفريق في مكان هادئ يحافظ على خصوصية نقاشات الفريق، والبعد عن المقاطعات بأنواعها المختلفة.
- اتباع إجراءات عقد الاجتماعات الناجحة مثل: إعداد جدول أعمال، وتحديد أوقات الاجتماعات، والتناوب على قيادة الفريق، وتلخيص ما توصل إليه الفريق في نهاية الاجتماع.
- استخدام أداوت التخطيط للمشروع والتي تتيح فرصة لإعادة صياغة المشكلة وطرح الأسئلة والتعلم مثلما يتم في التخطيط للأعمال الأخرى.
- طرح الأسئلة حول المهام، العمليات، التعلم الحاصل، والتفكير بتأمل في المهام والعمليات والتعلم الحاصل.
- التعامل مع ضعف الإدراك، والإلمام لمفهوم التعلم بالممارسة فإن ذلك يمكن التغلب عليه من خلال اتخاذ مجموعة من الآليات التي تسهم في بناء ثقافة التعلم بالممارسة ومنها: توزيع مقالات وبعض الكتيبات حول التعلم بالممارسة، إعداد مطويات للتعريف بالتعلم بالممارسة وأهدافه، وأهميته، والفوائد التي يحققها للأفراد والجماعات والمنظمات، كيفية تطبيقه، وكيفية استخدامه لمعالجة المشكلات وتحقيق الأهداف والتعامل مع التحديات، عقد بعض ورش العمل التعريفية، تجربة تطبيق التعلم بالممارسة في بعض اللجان المشكلة حالياً بالمنظمة.

معوقات نجاح مشاريع تطبيق التعلم بالممارسة:

ناقشت مجموعة من الدراسات أهم العوامل التي تعيق نجاح تطبيق التعلم بالممارسة منها دراسة: ,(Zuber-Skerritt 2002a, 19) (Rothwell, 1999, 11) (Marquardt, 1999, 23) (Jones, 2006, 5). وقد خلصت إلى تحديد مجموعة من العوامل التي تعوق نجاح مشاريع التعلم بالممارسة منها على سبيل المثال وليس الحصر: نقص الوعي والإدراك من قبل القيادات والأفراد بمفهوم التعلم بالممارسة والفوائد التي يحققها للأفراد والمنظمات، ومنها ما يتعلق بأسلوب تشكيل فريق العمل، ومنها ما هو متعلق بتوافر القيم الداعمة للتعلم من خلال الممارسة، ومنها ما هو متعلق بعملية إدارة عملية التعلم بالممارسة.

وأوضح ماركردت (1999) Marquardt في مقالة تعد من أهم المصادر التي تناولت تأثير اختلاف الثقافات والتعلم بالممارسة إلى «أن التعلم بالممارسة أصبح إحدى الأدوات الرئيسة في حل المشكلات والتطوير الإداري، في عدد ضخم من المنظمات

الخاصة والعامة في الدول الغربية وبعض دول شـرق آسـيا وأفريقيا منها على سبيل المثال: سنغافورة، ونيجيريا، وماليزيا، وهونج كنج. وعلى الرغم من النتائج والإنجازات المذهلة التي تحققت في تلك الدول إلا أنه على ما يبدو مازال نادر التطبيق في حوالي (٩٠٪) من دول العالم». ويعتقد ماركردت أن السـبب في عدم انتشـار التطبيق للتعلم بالممارسة على نطاق واسع هو مجموعة من المعوقات تتمثل في التالي:

- ضعف الوعي والإدراك لأهمية العلم بالممارسة.
- ضعـف إدراك الدول غير الغربية للقوة الكامنة التي يتضمنها التعلم بالممارسـة في إحداث التغيير في الأفراد والمنظمات.
- التعلم بالممارسة بُني على قيم وممارسات رئيسة نابعة من الثقافة الغربية.
- أما سكريت (Zuber-Skerritt 2002a) فقد حدد معوقات تحقيق النجاح في مشاريع التعلم بالممارسة بالتالي:
- ضعف إلمام أعضاء الفريق لماهية التعلم بالممارسـة وأهدافه، والفوائد التي يحققها لهم على المسـتوى الفردي والجماعي والتنظيمي، وآلياته، والمهارات الأساسية التي يتطلبها مثل: مهارة التفكير التأملي، مهارة طرح الأسئلة، وغيرها من المهارات.
- سـوء اختيار المشـكلة أو القضية التي يتناولها فريق التعلم بالممارسة، مما لا يجعلها تمثل تحدياً لأعضاء الفريق، فقد تكون المشكلة خارج نطاق مسئوليات أو صلاحيات أعضاء الفريق، أو قد لا تتوافر لدى أعضاء الفريق الخبرات المطلوبة للتعامل مع تلك المشـكلة، أو قد تكون مشكلة روتينية يمكن حلها بالأساليب التقليدية لحل المشكلات.
- ضعـف الالتزام بالقيم الأساسـية التي تمثل ثقافة التعلم بالممارسـة وتتضمن: التعاون، الثقة، الانفتاح، الشـفافية، روح الفريـق، الاحترام المتبادل بين أعضـاء الفريق، احترام الاختلافات في الرأي والخبرات المختلفة، استيعاب وتقبل الأخطاء واعتبارها فرصاً للتعلم.

وفـي السـياق نفسـه، أشـار روث ويـل (Rothwell, 1999) في كتابـة المعنون «The Action Learning Guidebook» إلى أن هناك مجموعة من المعوقات الرئيسية التي يجب التغلب عليها قبل تطبيق مشاريع التعلم بالممارسة والتعلم بالممارسة، إذ إنها قد تؤدى إلى فشل التطبيق وتتمثل بما يلي:

- ضعف إلمام وإدراك متخذي القرار (الإدارة العليا) في المنظمة لماهية التعلم بالممارسـة وأهميته بصفة مدخل لتطوير الأداء على المسـتوى الفردي والجماعي والتنظيمي. مما يجعلهم يقاومون تطبيقه، وذلك ببساطة لأنهم لم يسمعوا به من قبل، ولم يتم تجربته سابقاً.

- قناعة متخذي القرار (الإدارة العليا) بأن أفضل طريقة لتعلم الأفراد هي إرسالهم للتدريب خارج المنظمة، بدلاً من تشجيعهم على تحمل مسئولية تعلمهم بأنفسهم من خلال التعلم بالممارسة.
- سوء اختيار مزيج الأفراد المكونين لفريق التعلم بالممارسة، مما قد لا يسهم في تحقيق هدف التعلم المطلوب، فعلى سبيل المثال: عندما يكون أعضاء الفريق متقاربين في مستوى الخبرات والمهارات، أو جميعهم من نفس الإدارة أو القسم، أي بمعنى آخر لا يحققون التنوع المطلوب في فريق التعلم بالممارسة.
- موجه أو ميسر غير كفء لفريق التعلم بالممارسة.

كما حدد جونز (Jones, 2006) مجموعة أخرى من المعوقات لمشاريع التعلم بالممارسة يمكن تلخيصها بالتالي:

- ضعف دعم الإدارة العليا لمشروع التعلم بالممارسة.
- عدم توافر الصلاحيات الكافية لأعضاء الفريق لاتخاذ القرارات بشأن المشكلة أو القضية التي يبحثون في إيجاد حل لها. فلا يتم التعلم إلا من خلال التصرف فإن لم يكن الأفراد يمتلكون حرية التصرف، فليس من المتوقع أن يحصل تعلم.
- ضعف التزام أعضاء الفريق بحضور اجتماع الفريق أو بتحمل المسئوليات المناطة بهم.
- قلة الوقت المتاح لمناقشة المشكلة أو القضية التي يتناولها فريق التعلم بالممارسة.
- المقاطعات الحاصلة أثناء عمل الفريق، والتي تعوق تركيز أعضاء الفريق أو تقطع سيل أفكارهم.
- التركيز على حل المشكلة دون الاهتمام بالتعلم (الفردي، الجماعي) أو بمعنى آخر التركيز على الأهداف قصيرة المدى (حل المشكلة) دون النظر للأهداف الطويلة المدى (التعلم، والتطوير الذاتي، والجماعي، والتنظيمي).
- سوء تنظيم أعمال واجتماعات فريق التعلم بالممارسة.

وأخيراً، تضيف المؤلفة إلى المعوقات السابقة، مجموعة أخرى من المعوقات التي قد تواجه تطبيق التعلم بالممارسة في بيئة المنظمات العربية وأهمها تأثير الاختلافات الثقافية بين المجتمعات الغربية والعربية ذات العلاقة بتطبيق مفهوم التعلم بالممارسة ومنها على سبيل المثال: احترام الاختلاف في وجهات النظر والآراء، الشفافية، التوجه المركزي في إدارة وقيادة الأعمال في المنظمات العربية حيث إن السلطة والصلاحيات غالباً ما تكون متركزة لدى بعض الأفراد في التنظيم الذين يمثلون الإدارة العليا،

أو متخــذي القرار، ممــا قد يكون أكبر المعوقات التي تواجه تطبيق التعلم بالممارســة فــي المنظمات العربية. كما أن ثقافة الاعتراف بالأخطاء واعتبارها فرصة للتعلم هي ثقافة غير سائدة في غالبية المنظمات العربية، إضافة إلى أن اختيار الأفراد للمشاركة في فرق العمل واللجان عادة لا يكون حســب رغبتهــم، وإنما هو قرار إداري يتم وفقاً لاختيار المســئولين أو متخذي القرار وأحد المبادئ الأساســية التي يقوم عليها التعلم بالممارســة أن يتم انضمام الأفراد إلى فرق التعلم بالممارســة طواعية حســب رغبتهم واهتمامهم، قد يكون هناك ترشــيح من الإدارة العليا وإنما القرار النهائي يكون للفرد ذاته، وأخيراً التركيز على النتائج الآنية للأعمال وليس على النتائج الطويلة المدى.

اتخاذ قرار تطبيق التعلم بالممارسة في المنظمات:

هناك مجموعة من التساؤلات التي تساعد إجاباتها متخذ القرار في تحديد ما إذا كان التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب لحل المشكلات والتعامل مع التحديات وتطوير القيادات، وبناء فرق العمل الناجحة، وتتضمن هذه التساؤلات ما يلي:

- من الذي يقرر ما إذا كان التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب للتعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجه المنظمة، إضافة إلى اســتخدامه مدخلاً للتطوير والتحسين التنظيمي؟
- هل التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب للتعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجه المنظمة؟
- كيف يتم تحديد نوعية المشــاكل التي يعد التعلم بالممارســة مدخلاً مناسباً للتعامل معها والتوصل إلى حلول إبداعية لها؟
- متى لا يكون التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب للتعامل مع المواقف والمشاكل التي تواجهها المنظمة؟

أولاً - من الذي يقرر ما إذا كان التعلم بالممارسة هو المدخل الملائم للتعامل مع المشــكلات والتحديــات التــي تواجــه المنظمــة، إضافة إلى اســتخدامه مدخلاً للتطوير والتحسين التنظيمي؟

كأي جهــود للتغيير التنظيمي فإن هناك خمس مجموعات تؤدي دوراً مهماً ومؤثراً في اتخاذ قرار تطبيق التعلم بالممارســة من عدمه، ووفقــاً لـ (Warrick, 1995)، فإن هذه المجموعات الخمس تضم كلاً من:

١- أنصار التغيير بالمنظمة:

وهم أولئك الأفراد الذين يناصرون ويؤيدون الحاجة إلى التغيير، وهناك العديد من أفراد التنظيم قد يعملون أنصاراً للتغيير، ويؤيدون اتخاذ قرار تطبيق التعلم بالممارسة على هيئة مدخل للتعامل مع مشـكلات معينـة أو لتحقيق أهداف المنظمة، أو لتطبيق خطة تطويرية معينة. وقد يكون ضمن هؤلاء المديرون التنفيذيون، ورؤسـاء الأقسـام الإدارية، المشـرفون، المدربون، مصممـو البرامج التدريبية، مديرو الموارد البشـرية، ومديـرو إدارات التطوير. ويسـتطيع أنصار التغيير القيام بعمليـة الربط بين التعلم بالممارسـة وإحدى القضايا أو المشـاكل التـي تواجه المنظمة في إحـدى الإدارات أو الأقسـام أو تواجه إحدى المجموعات، ويشـيرون إلى أن التعلم بالممارسـة هو المدخل الملائم للتعامل مع تلك المشـكلة، ومن ثم يتولون شـرح كيفية تطبيقه على تلك الحالة أو الموقـف. أنه بدون وجود مثل هؤلاء الأفراد (أنصار التغيير) الذين يجلبون الأفكار الحديثة ويحاولون نشرها وتطبيقها قد لا يطبق التعلم بالممارسة في المنظمات.

٢- رعاة التغيير:

وهم أولئك الأفراد الذين يمتلكون سـلطة اتخاذ القرار بالموافقة على تطبيق التعلم بالممارسة، وفي العديد من المنظمات فإن هؤلاء الأفراد عادة هم: المديرون التنفيذيون، مديرو الإدارات الرئيسة في المنظمة، المشرفون، رؤساء الأقسام، ويجب أن يكون هؤلاء مقتنعين بأن التعلم بالممارسـة هو المدخل الملائم للتعامل مع القضية أو المشـكلة التي يواجهها التنظيم، ولديهم الاستعداد لدعم ومساندة عمليات التطبيق.

٣- المشاركون في التغيير:

وهؤلاء هم الأفراد الذين يقومون بدور فعال في جهود التغيير، وببساطة هم أعضاء فريق التعلم بالممارسـة الذين تم تكليفهم بتناول مشكلة، أو قضية ما لمناقشتها وتقديم الحلول المناسبة لها، وتجربتها، وتقييم النتائج. فمن المفترض أن يشارك أعضاء فريق التعلم بالممارسة في اتخاذ قرار التطبيق.

٤- ميسرو فرق التعلم بالممارسة:

ميسـر الفريق هو أحد أعضاء الفريق، ويكون عادة أكثرهم خبرة بموضوع المشكلة أو القضيـة التي يتناولها الفريق، أو قـد يتم اختياره من المتخصصين في إدارة الموارد

البشــرية، أو مدرب متمرس في موضوع التعلم بالممارســة. ومــن الأهمية بمكان أن يتوافر لدى ميســر الفريق خلفية كافية عن التعلم بالممارســة وكيفية تطبيقه، ويمتلك المهارات والكفاءات التي تؤهله للقيام بدوره في توجيه وقيادة فعاليات الفريق لتحقيق أهدافه بنجاح، وخاصة الأهداف ذات العلاقة بعملية التعلم وتطوير أعضاء الفريق.

٥- أصحاب المصالح المشتركة في التغيير:

ويمثل هؤلاء كل من يستفيد من التطورات والتحسينات التي تحصل نتيجة لتطبيق التعلم بالممارســة، ويختلف ذوو المصالح المشــتركة من حالة إلى أخرى، فعلى ســبيل المثــال: إذا كانــت المنظمة تناقش الخســائر التي تحققها، وتم تشــكيل فريق التعلم بالممارسة لتحديد أسباب تلك المشكلة، واقتراح أفضل الحلول للتعامل معها، وتجريتها، ففي مثل هذه الحالة، فإن ذوي المصالح المشــتركة هم كل من يســتفيد من نجاح فريق التعلم بالممارسة، قد يكون من ضمنهم العملاء الداخليون، والخارجيون كالمساهمين في المنظمة. ومن الأهمية بمكان أن يشارك هؤلاء في قرار تطبيق التعلم بالممارسة.

ثانيــاً - هــل التعلم بالممارســة هــو المدخل الملائــم للتعامل مع المشــكلات والتحديات التي تواجه المنظمة:

للإجابة عن هذا الســؤال فقد حدد روث ويل (Rothwell, 1999) خمســة عوامل أساســية، ينبغي أن يأخذها متخذو القرار في الاعتبار عنــد التفكير في تبني التعلم بالممارســة مدخلاً للتعامل مع المشــكلات والقضايا والتحديــات التي تواجه المنظمة وهذه الاعتبارات يمكن التوصل إليها من خلال الإجابة بنعم على مجموعة من الأسئلة التشخيصية حول المشكلة وهي هل المشكلة ....:

١- تقع ضمن نطاق ســيطرة المنظمة وتستطيع المنظمة أن تحقق تحسناً أو تطوراً بناء على ما تتخذه من قرارات أو ما تقوم به من تصرفات تجاه المشكلة؟

٢- تحتل درجة كبيرة من الأهمية بالنســبة للمنظمة، أي هل تستحق ما يبذل من المال والجهد والوقت من أجل التوصل إلى حل لها؟

٣- تحظى المشــكلة أو القضية على دعم الجماعات المهمة والضرورية لتحقيق النجاح وهل سيشاركون في معالجتها والاهتمام بها؟

٤- تتوافــر الخبرات والتخصصات اللازمة للتعامل مع المشــكلة بداخل المنظمة، وهل يمكن تحديد الخبرات اللازمة للتعامل مع المشكلة؟

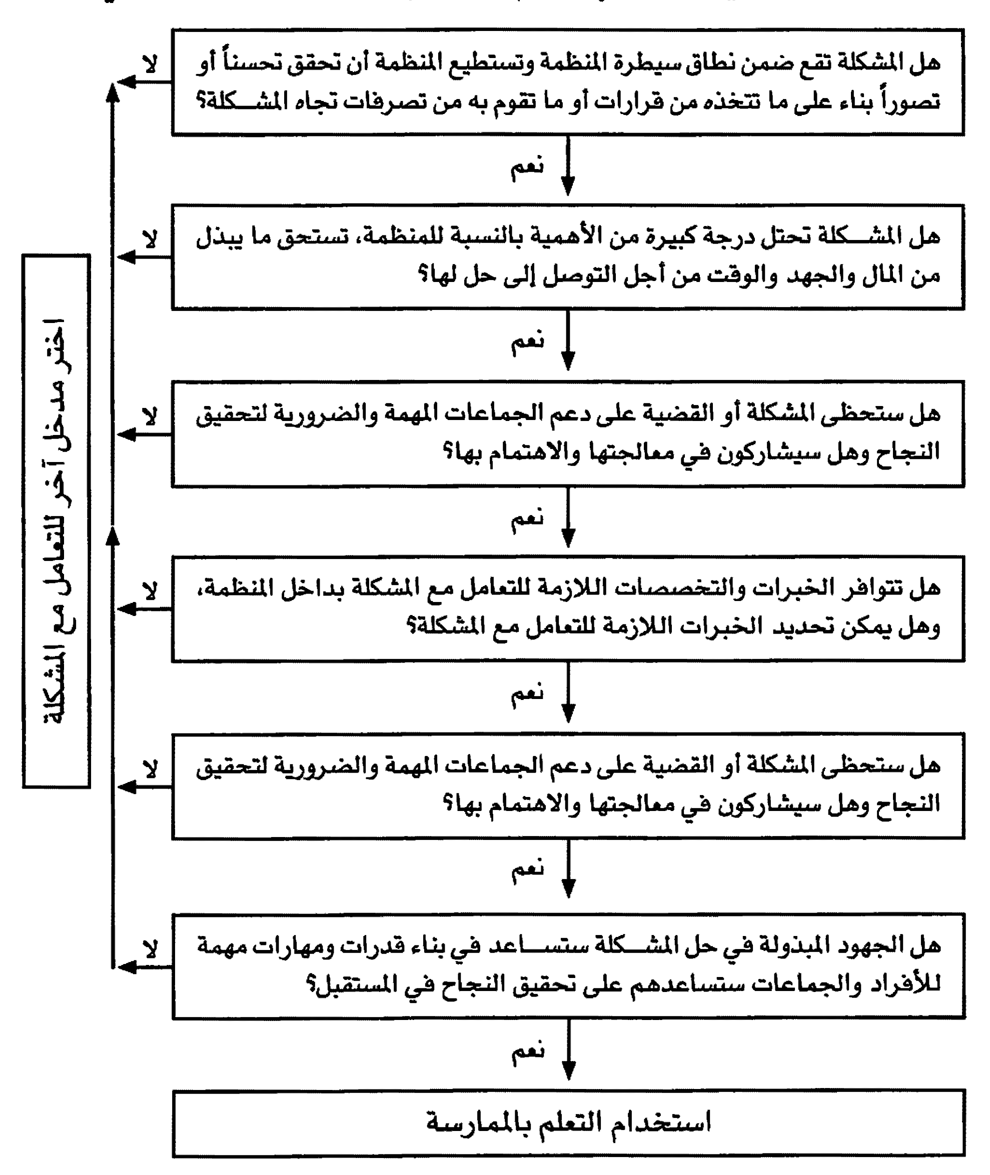
٥- وهل سيمنح أعضاء فريق التعلم بالممارسة الصلاحيات الكافية التي تساعدهم في عزل أسـباب المشكلة التي يتم مناقشـتها، وتطبيق الحلول الإبداعية التي توصلوا لها، وتنفيذها، ومن ثم تقييم النتائج؟

وفي حال كانت الإجابة عن جميع الأسـئلة السـابقة بـ (نعم)، فإن التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب للتعامل مع المشكلة التي تواجه المنظمة.

ونستخلص مما سبق أن التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب والأكثر ملاءمة للتدخل في حل المشكلات التي تتسم بأنها مشكلات معقدة ومركبة وذات إلحاح، ولا يتوافر حل معروف لها، وتقع ضمن سيطرة المنظمة وإمكاناتها. وكذلك عندما يكون هناك اهتمام متـوازن من إدارة المنظمة، بحل المشـكلات وتطوير الأفراد والجماعات وتطوير الأداء التنظيمي كله، وكذلك عند التعامل مع قضايا أو تحديات ومشـكلات تحتاج إلى أكثر من تخصص ويشـترك فيها أكثر من إدارة أو قسـم من المنظمة، بالإضافة إلى حاجة تلك المشـكلة إلى حلول إبداعية تتطلب الاستفادة من مجموعة من الخبرات والأفكار المتنوعة للأفراد. ويوضح الشـكل رقم (٢) مسـار اتخاذ القرار لتحديد مدى مناسبة التعلم بالممارسة ليكون مدخلاً لحل المشكلات بالمنظمة.

شكل رقم (٢)

أسئلة تساعد على تحديد مدى مناسبة التعلم بالممارسة بصفته مدخلاً لحل المشكلات في المنظمة



Source: Rothwell, William J. (1999), Action Learning Guidebook: A Real-Time Strategy for Problem Solving, Training Design, and Employee Development, Jossey-Bass, Pfeiffer, San Francisco. CA, (P. 36).

ثالثاً- كيف يتم تحديد نوعية المشاكل التي يعد التعلم بالممارسة مدخلاً مناسباً للتعامل معها والتوصل إلى حلول إبداعية لها؟

للمســـاعدة في تحديد نوعية المشـــاكل التي يمكن التعامل معها باســـتخدام التعلم بالممارســـة، يمكن الاستفادة بما يســـمى مصفوفة تصنيف المشكلات يوضحها الشكل رقم (٣) يتم بموجبها تحديد أنواع المشكلات التي تحتاج إلى استخدام التعلم بالممارسة للتعامل معها بإيجابية. وتتكون المصفوفة من بعدين أو محورين أساسيين هما: الطريق لحل المشكلة Pathway to Solution، أهداف المشكلة Problems Goals.

شكل رقم (٣)
مصفوفة تصنيف المشكلات

أهداف المشكلة	الطريق لحل المشكلة: معروف ومحدد	الطريق لحل المشكلة: غير معروف وغير محدد
محددة وواضحة	(أ) لا نحتاج إلى التعلم بالممارسة وإنما مهارات وأساليب أخرى لحل المشكلة	(ب) التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب
غامضة وغير واضحة	(ج) استخدام مهارة حل المشكلات لتحديد المشكلة والأهداف بوضوح	(د) التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب

Source: Marquardt & Others (2009), Action Learning for Developing Leaders and Organizations: Principles, strategies, and Case, American Psychological Association Washington, DC, (P. 24).

وكما هو موضح بالشـكل رقم (٣) فإن التعلم بالممارسـة هو المدخل الملائم لعلاج المشكلات في الحالات التالية:

- عندما لا يتوافر حل معروف للمشكلة.
- عندما تكون أهداف المشكلة غير واضحة.
- في حال عدم التأكد من أن الحول المقدمة ستسهم في حل المشكلة أم لا.

رابعاً - متى لا يكون التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب للتعامل مع المشاكل التي تواجهها المنظمة؟

لا يكون التعلم بالممارسـة هو المدخل المناسـب للتعامل مع المشكلات التي تواجهها المنظمة في الحالات التالية:

- الأهداف واضحة ومحددة والحلول معروفة وتحتاج فقط إلى مهارة محددة لتنفيذها مثل مهارة التفاوض على سبيل المثال.
- الأهداف غامضة وغير واضحة فإننا نحتاج إلى مهارة تشـخيص وتحليل المشكلات للوصول إلى حل المشكلة.
- المشكلة أو القضية بسيطة وواضحة.
- القضية أو المشـكلة لا تحتمل التأخير، وتتطلب تدخلاً سريعاً، مثل حالات الطوارئ والكوارث.
- لا تتوافر بالمنظمة الخبرات المطلوبة للتعامل مع المشكلة.

هذا ويعتقد كل من أونيل ومارسـيك O'Neil&Marsick (2007) بأن قرار تطبيق التعلـم بالممارسـة بصفة مدخـل لحل المشـكلات وتطوير القيادات وتحسـين الأداء بالمنظمـات؛ لا يعد بالقرار السـهل ويتوقـف على مجموعة من العوامـل التي ينبغي أخذها في الاعتبار، لذا قاما بتصميم استبانة تساعد في اتخاذ القرار المتعلق بتطبيق التعلم بالممارسـة، تتضمن جميع العوامل المؤثرة في القرار وضعت بشـكل أسئلة يتم الإجابـة عنها بنعـم أو لا، وبناء على النتيجة يتم تحديد ما إذا كان التعلم بالممارسـة هو المدخل المناسـب للتعامل مع مشكلات المنظمة أم لا. ويوضح الجدول رقم (١) في الصفحة التالية اسـتبانة تحديد مناسبة استخدام التعلم بالممارسة لتكون مدخل لحل المشكلات.

جدول رقم (١)
استبانة تحديد مدى مناسبة التعلم بالممارسة بصفته مدخلاً لحل المشكلات بالمنظمة

م	العبارة	نعم	لا
١	تتصف المشاكل بأنها مشكلات لا يعرف أحد كيف يمكن حلها.		
٢	تعد المشاكل من ضرورات العمل الهامة.		
٣	المشاكل قد يكون لها تأثير على نتائج المنظمة.		
٤	تمثل المشكلات أسئلة معقدة ملحة تحتاج إلى إجابة أو حلول.		
٥	تتصف مشكلات منظمتي بأنها مشكلات قد لا يعرف أحد كيف يمكن حلها، ولكن العديد لديهم آراء ووجهات نظر حولها.		
٦	تقدم الأساليب التقليدية في حل المشكلات حلولاً مقبولة للمشكلات في منظمتي.		
٧	تتصف المشاكل بأنها مشاكل يمكن حلها باستخدام التحليل المنطقي.		
٨	هناك قناعة بأن القيادات تحتاج أن تتعلم كيف يمكن أن تتعلم؟		
٩	ترى الإدارة العليا أن التغيير والتحول التنظيمي يمثل احتياجاً ضرورياً للمنظمة؟		
١٠	يتقبل ويدرك أفراد التنظيم أهمية الحاجة إلى التعلم التنظيمي؟		
١١	يُكافأ أعضاء التنظيم الذين يطرحون أسئلة جيدة؟		
١٢	يُشجع أعضاء التنظيم على أخذ وقت أو فترات معينة للتفكير في تجاربهم السابقة؟		
١٣	يوجد انسيابية في الاتصالات بين الإدارة والموظفين عبر الإدارات والأقسام المختلفة للمنظمة؟		
١٤	يتم التعامل مع النزاعات بإيجابية أو يتم قمعها وكبتها؟		
١٥	هناك توجه في المنظمة لتطوير المهارات القيادية لأعضاء التنظيم الذين يشغلون مناصب إدارية أو تنفيذية؟		

Source: O'Neil, Judy and Marsick, Victorica (2007), Understanding Action Learning, AMACOM, USA, (P. 17).

مفتاح الإجابة عن عبارات الاستبانة:

- إن كانت الإجابة عن الأسئلة (١- ٥) بنعم، يكون التعلم بالممارسة هو المدخل المناسب لحل المشكلات في منظمتك.
- وفي حالة الإجابة بنعم عن السؤالين رقم (٦، ٧) فإن الطرق التقليدية لحل المشكلات تكون أكثر مناسبة لحل مشكلة منظمتك.
- بينما تفيد الإجابة بنعم على الأسئلة من (٨-١٥)، فإن المنظمة تكون جاهزة لتطبيق حل المشكلات وتطوير القيادات وبناء فرق العمل الناجحة والاستفادة من المزايا التي يحققها على المستوى الفردي والجماعي.

خلاصة:

قدم الفصل الأول إجابة عن مجموعة من الأسئلة الهادفة إلى تقديم صورة شمولية للقارئ للتعريف بالتعلم بالممارسة وهي كما يلي:

- ما المقصود بالتعلم بالممارسة؟ وما أهميته؟
- ما مبررات تطبيق التعلم بالممارسة في المنظمات على اختلاف أنواعها؟
- ما الفلسفة التي يستند إليها التعلم بالممارسة؟
- كيف يمكن الاستفادة من التعلم بالممارسة في مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين؟
- ما الذي يميز التعلم بالممارسة عن غيره من برامج تطوير القيادات؟
- ما الفوائد المرجو تحقيقها من خلال تطبيق التعلم بالممارسة؟
- ما المبادئ الأساسية التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة؟
- ما القيم التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة؟
- ما المقومات التي تدعم النجاح لمشاريع التعلم بالممارسة؟
- ما المعوقات المتوقع أن تواجه تطبيق التعلم بالممارسة؟
- متى تقرر المنظمات تطبيق التعلم بالممارسة؟

الفصل الثاني
عناصر التعلم بالممارسة

- تمهيد
- العنصر الأول: المشكلة (التحدي، القضية، المشروع، الفرصة).
- العنصر الثاني: الفريق (جماعة العمل).
- العنصر الثالث: الأسئلة المثيرة للتفكير التأملي.
- العنصر الرابع: صلاحية اتخاذ القرار وتنفيذ الإستراتيجيات.
- العنصر الخامس: ميسر فريق التعلم بالممارسة.
- العنصر السادس: الالتزام بالتعلم (الفردي، والجماعي، والتنظيمي).

تمهيد:

لكــي نفهم طبيعة التعلم بالممارســة، والآليــة التي تتم بها عمليــة التعلم في أثناء ممارســة المهام والأنشــطة الواقعية التي يقوم بها الأفراد لتحقيــق أهداف التنظيم؛ فإن ذلك يتطلب أن نتعرف على العناصر التي يتضمنها التعلم بالممارسة، والتي تسهم بدورها في تطبيقه بشــكل ســليم يمكن معه تحقيق النتائج المرجوة منه، والمتمثلة في إنجــاز المهام بنجــاح، وتحقيق النمو والتطوير لمعارف ومهــارات أعضاء الفريق، ونقل الخبرات المكتسبة لأجزاء أخرى من التنظيم.

لذا يناقش هذا الفصل العناصر التي يتضمنها التعلم بالممارسة والتي تمت الإشارة إليها في العديد من الأدبيات، وفي تعريف الكتاب والباحثين لمفهوم التعلم بالممارســة، ومنهــا دراســة كل مــن: (Marquardt, 2011), (Serrat, 2008), (Pedler, 1997), (McGill & Beaty, 1995).

إلا أن ماركردت أسهب في توضيح العناصر المكونة للتعلم بالممارسة بالتفصيل وهي على النحو التالي:

- المشكلة (التحدي، القضية، المشروع، الفرصة).
- الفريق (جماعة العمل).
- الأسئلة المثيرة للتفكير.
- صلاحية اتخاذ القرار وتنفيذ الإستراتيجيات.
- ميسر الفريق.
- الالتزام بالتعلم (الفردي، الجماعي، والتنظيمي).

العنصر الأول - المشكلة (التحدي، القضية، المشروع، الفرصة):

تعد المشــكلة المحور الأساســي الذي يرتكز حوله مشــروع التعلم بالممارسة، فهي بمثابة نقطــة الانطلاق لعمل الفريق، ومصطلح (مشــكلة) هو المصطلح الشــائع في أدبيات التعلم بالممارســة للدلالة على مشــكلة حقيقية يتناولها الفريق من أجل إيجاد حل لها والتعلم أثناء ذلك. ويستخدم مصطلح (مشكلة) مجازاً للدلالة على تحد معين يواجه المنظمة، أو فرصة ينبغي الاســتفادة منها، أو قضية معينة، أو مهمة صعبة من مهــام العمل. وعلى الرغم من أن جميع تلــك المرادفات تعبر عمّا يتناوله فريق التعلم

بالممارسة، إلا أن لفظ مشكلة هو المصطلح الأكثر شيوعاً، حيث ينطوي على الإحساس بالإلحاح والأهمية، وضرورة إيجاد حل أو التصرف حيالها.

ويجب أن تتوافر في المشكلة التي يتناولها فريق التعلم بالممارسة سمات معينة حتى تتحقق الأهداف والفوائد المرجوة منه، ومن أهما: أن تكون المشكلة مهمة، وملحة، وأن تكون واقعة ضمن إطار مسئوليات أعضاء الفريق، وأن تعد بمثابة فرصة للتعلم منها. ومما هو جدير بالذكر هنا أنه كلما كانت المشكلة أكثر تعقيداً؛ ازدادت درجة التعلم الحاصل منها، إذ إن الفكرة الأساسية التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة: «أن الأفراد يتعلمون أفضل كلما عملوا وتصرفوا وقاموا باتخاذ قرارات معينة ونفذوها». وفيما يلي توضيحٌ تفصيليٌ لأهم المعايير التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند اختيار المشكلة لتناولها ضمن مشروع التعلم بالممارسة.

معايير اختيار المشكلة:

هناك مجموعة من المعايير التي ينبغي أن تتوافر في المشكلة أو القضية أو المهمة التي يتناولها فريق التعلم بالممارسة لتحقيق النتائج والأهداف المرجوة منه والمتمثلة في: تحقيق النجاح في حل المشكلة، وتحقيق النمو والتطور في معارف ومهارات أعضاء فريق التعلم، إضافة إلى نقل الخبرات المكتسبة لأجزاء أخرى من التنظيم مما يحقق تطوراً في مستوى الأداء الكلي بالمنظمة. وقد حدد ماركردت Marquardt (2011) مجموعة من المعايير التي ينبغي توافرها في المشكلة التي يناقشها فريق التعلم بالممارسة لتحقيق الأهداف المرجوة منه وهي على النحو التالي:

١- الأهمية:

لابد أن تكون المشكلة التي يناقشها الفريق ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمنظمة، وتعد مشكلة حيوية بالنسبة للفرد أو للفريق أو المنظمة بأكملها. بمعنى أنه يترتب على حل تلك المشكلة فرقٌ وتغييرٌ واضحٌ، وفوائد قيمة على المستوى الفردي، أو الجماعي، أو التنظيمي. وكلما كانت المشكلة أكثر أهمية كان اهتمام والتزام أعضاء الفريق أكثر بإيجاد حل لها، وعلى العكس فإن كانت المشكلة غير مهمة أو بسيطة في نظر أعضاء الفريق فإنهم لن يبذلوا الكثير من الجهد في إيجاد حل لها، ومن ثم لن يحصل أي اختبار وفحص لقدراتهم ومهاراتهم في حل المشكلات. كما أن سوء اختيار المشكلة قد ينتج عنه ضياع لموارد المنظمة من وقت وجهد ومال.

٢- الإلحاح:

ينبغي أن تتسم المشكلة التي يتناولها فريق التعلم بالممارسة بأنها مشكلة ملحة، بمعنى أن يكون هناك قيود من حيث الفترة الزمنية التي ينبغي أن تحل خلالها المشكلة. فلابد أن يشعر أعضاء الفريق أن ما سيتوصلون إليه من حلول أو إستراتيجيات للتعامل مع المشكلة سيتم تطبيقها فوراً أو في المستقبل القريب، وأنها ستُحدث فرقاً واضحاً في الوضع القائم ويترتب على تلك الحلول فوائد قيمة على المستوى الفردي أو الجماعي، أو على مستوى المنظمة بأكلها. كما يجب أن يبلغ أعضاء الفريق بأن هناك توقعات مرتفعة لأدائهم، وأنهم سيكونون مسؤولين عن النتائج وكذلك سيتم مكافأتهم بناء على جودة القرارات والحلول التي تم التوصل إليها.

٣- عدم توافر حل للمشكلة:

يفترض أن لا تكون المشكلة التي يتناولها الفريق مشكلة افتراضية، أو قد سبق أن مرت على منظمات أخرى وتم إيجاد حلول لها، أو لا تكون من نوع المشكلات التي يوجد حل واحد صحيح لها يتم تحديده من قبل الإدارة العليا. وإنما ينبغي أن تتسم بأنها مشكلة واقعية، ليس هناك حل واحد لها، أو إجراء محدد مسبقاً للتعامل معها. في حين يستطيع أعضاء الفريق معاً، تقديم حلول وإستراتيجيات مختلفة للتعامل معها.

٤- إمكانية التوصل إلى حل لها:

يقصد بذلك أن تكون المشكلة في إطار إمكانات المنظمة، وكذلك ضمن قدرة واستطاعة أعضاء الفريق المكلف بحلها، فإن كانت المشكلة بالغة التعقيد، وتتضمن عدداً من المتغيرات بشكل يتجاوز الإمكانات والموارد المتاحة مثل: (الوقت، المصادر، المهارات والقدرات المتوافرة بالمنظمة، التقنية وغيرها من الموارد المطلوبة لحل المشكلة)، فستكون تلك المشكلة عائقاً أمام نمو وتطور أعضاء الفريق أكثر من كونها تحدياً يمثل فرصة للتعلم.

٥- أن تكون المشكلة مألوفة لدى أحد أعضاء الفريق:

يفترض أن يكون بعض أعضاء الفريق (واحد على الأقل) لديهم خبرة وخلفية حول تلك المشكلة. ومن ناحية أخرى، لا يحبذ أن يكون جميع الأعضاء من ذوي الخبرة بالمشكلة، فكلما كانت المشكلة مألوفة لدى جميع أعضاء الفريق فإن ذلك سيؤثر سلباً

في درجة الابتكارية في التفكير والحلول المطروحة، بالإضافة إلى أن المشكلة لن تمثل نوعـاً من التحدي بالنسـبة لهم. فـي حين أنه كلما كان عـدد الأعضاء ذوي الخبرة بالمشكلة أقل كان ذلك أفضل من أجل التوصل إلى حلول ابتكارية، حيث إن الفرد الذي ليس لديه خلفية بموضوع المشـكلة سـيطرح أسئلة كثيرة وجديدة على المجموعة، مما يلفت نظرهم إلى أبعاد معينة من المشكلة قد لا يكونون فكروا فيها من قبل.

٦- أن تكون المشكلة ذات معنى أو مؤثرة:

يجب أن تكون المشـكلة ذات تأثير ذي قيمة ومعنى لواحد أو أكثر من أعضاء فريق التعلم بالممارسـة، ويقصد بالمعنوية أو التأثير، أنه يترتب على إيجاد حل لتلك المشكلة نتائج مؤثرة في الأفراد والجماعة بالنسـبة لوظائفهم، مرتباتهم، سـمعتهم، فرصهم المستقبلية.

٧- أن توفر المشكلة فرصة للتعلم:

إن أفضل مشـكلة يتم تناولها من خلال فريق التعلم بالممارسـة هي تلك المشكلات التـي تتصـف بأنها تقدم فرصاً ممتـازة لتعلم الأفراد، والفريق وتسـاعد في تطوير مهاراتهم وقدراتهم، مما يعد أمراً حيوياً بالنسبة للمنظمة. فعلى سبيل المثال: لو كانت المنظمة ترغب في أن يكتسب بعض الأفراد مهارات ذات علاقة بعلاقات العملاء، فإنه من الأهمية بمكان أن تكون المشكلة التي يتناولها الفريق ذات علاقة بموضوع علاقات العملاء.

٨- سلطة أو صلاحية اتخاذ القرار وتنفيذ الحلول:

ينبغـي أن يمنـح فريق التعلم بالممارسـة كافة الصلاحيات المطلوبة لحل المشـكلة وتنفيـذ ما يتم التوصـل إليه من حلول، وقرارات. إذ إن ضعف تمكين الفريق من تلك الصلاحيـات يترتب عليه ضعـف التعلم الناتج عن تطبيق الحلـول على أرض الواقع ومعرفة نتائجها، وسـوف يؤثر سلباً على حماس وطاقة أعضاء الفريق ويصبحون أقل إبداعاً ويشـعرون بالضيق والتذمر، ويحاولـون التهرب من حضور اجتماعات الفريق. وتوضـح القائمة رقم (١) مجموعة المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اختيار المشـكلة التي يتناولها فريق التعلم بالممارسة.

قائمة رقم (١)
قائمة معايير اختيار المشكلة

- هل تعد المشكلة كبيرة ومهمة بالنسبة للمنظمة والأفراد؟
- هل هي مشكلة ملحة؟
- هل هناك فترة زمنية محددة يجب أن يتخذ فيها إجراء قرار بشأن المشكلة؟
- هل المشكلة تقع في إطار إمكانات وفهم وقدرات أعضاء فريق التعلم؟
- هل نستطيع أن نحدد من المسئول عن اتخاذ القرار؟
- هل الفريق مكلف بتقديم التوصيات فقط أم التصرف والتنفيذ للحلول؟
- هل تقدم المشكلة للأفراد فرصاً للتعلم؟
- هل أعضاء الفريق لديهم حماس ومهتمون بالمشكلة؟

أنواع المشكلات التي تواجه المنظمات:

تختلف أنواع المشكلات والتحديات التي تواجهها المنظمات اليوم من حيث درجة التعقيد والصعوبة عن تلك التي كانت تواجهها منذ الخمسة عشر عاماً الماضية. وذلك نتيجة طبيعية لما تتسم به بيئة الأعمال في القرن الحالي من تغيير سريع في الاتجاهات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وازدياد حدة المنافسة في الابتكارات، وعولمة عالم الأعمال إضافة إلى التطور التقني الهائل في تقنيات العمل والإنتاج والاتصال.

علاوة على ذلك، لم تعد المشكلات ضمن نطاق السيطرة الفردية، أي لم يعد من الممكن أن يقوم فرد واحد فقط، بمفرده بحل المشكلة (القائد). إذ يتطلب حلها توفير الكثير من المعلومات وقدرات ومهارات متنوعة ومتكاملة، بالإضافة إلى أنها تحتاج وجهات نظر وأفكار العديد من الأفراد من أجل التوصل إلى حلول فعالة لتلك المشكلات. فمهما كانت قدرات الفرد الواحد وذكاؤه، فلن يستطيع أن يفهم ويشخص المشكلة ذات السمة المعقدة والمركبة بمفرده، وكذلك أيضاً مجموعة الأفراد ذوو الخلفيات المتشابهة، فإنهم لن يستطيعوا التوصل إلى إيجاد حلول ابتكارية للمشكلات المعقدة التي تواجه المنظمات اليوم. لذا فإنه من الأهمية بمكان أن يراعى التنوع والتكامل في المهارات والخبرات عند تشكيل الفرق التي تتناول المشكلات التي تواجه

المنظمات من أجل التوصل إلى حلول ابتكارية. وفيما يلي أمثلة لبعض المشكلات التي يمكن تناولها عن طريق فرق التعلم بالممارسة.

أمثلة للمشكلات التي يمكن تناولها ومعالجتها من خلال فرق التعلم بالممارسة:

- تحسين خدمات العملاء، وتحسين جودة المنتجات.
- تحسين الخدمات.
- وضع إستراتيجية للتعامل مع الأزمات.
- تطوير نظام تعليم وتدريب الموظفين ليواكب المستجدات.
- التعامل مع بعض الظواهر السلوكية السلبية في بيئة العمل.
- التحول إلى استخدام تقنية جديدة تسهل إجراءات العمل.
- تخفيض النفقات باستخدام تقنيات وأساليب جديدة في العمل.
- زيادة الإيرادات بتقديم بعض الخدمات أو المنتجات المبتكرة.
- التعامل مع المنافسين.

وقد ميز هيفتز وجراشو Hefietz & Grashow (2009) بين نوعين من المشكلات التي تواجهها المنظمات وهي: المشكلات الفنية وهذا هو النوع الأكثر شيوعاً وانتشاراً خلال القرن العشرين، أما النوع الآخر الذي يعد أكثر أهمية وانتشاراً في القرن الحالي فهو مشكلات التكيف وهذا النوع من المشكلات هو الذي يتطلب تكوين فريق التعلم بالممارسة للتعامل معها. وفيما يلي توضيحٌ لهذين النوعين من المشكلات:

المشكلات الفنية (المشاكل الشائعة في القرن العشرين): وهي تلك المشكلات التي يمكن حلها من خلال توافر صلاحيات معينة أو إصدار قوانين وأنظمة، أو اتخاذ مجموعة من الإجراءات، ويتمثل التحدي بالنسبة لتلك المشكلات في الحصول على المعرفة المطلوبة لحلها وتطبيقها بكفاءة وعقلانية، علاوة على ذلك فإن المشكلات الفنية لها حلول منطقية خطية، بمعنى أن لها حلاً واحداً فقط وليس عدة طرق للحل.

مشكلات التكيف (المشكلات الأكثر انتشاراً في القرن الواحد والعشرين): وهي تلك المشكلات التي لم توجد لها حلول فعالة بعد، أو ليس لها إجابات محددة، ولا تساعد الخبرات الفنية الحالية على التعامل معها. ويتمثل التحدي في تلك المشكلات أنها تتطلب أن يقوم الأفراد بإجراء تعديلات قد تكون مزعجة بالنسبة لهم، إذ تتطلب

تغييراً في الاتجاهات، والافتراضات الأساسية، وجميع جوانب الحياة، مما يسهم في إيجاد حلول إبداعية لم تكن متوافرة من قبل. فالمشكلات التي تتسم بأنها مشكلات تكيفية ليس لها حلول جاهزة، والمهارات الفنية غير كافية لحلها، إذ تتطلب الاستفادة من التفكير الجماعي والذكاء الجماعي. كما تتطلب أن يتخلص الأفراد من عاداتهم وأساليبهم الإدارية السابقة التي اكتسبوها عبر حياتهم، لكي يكتسبوا عادات ومهارات جديدة، إضافة إلى ضرورة فهم واكتشاف القيم التي تحكم المنافسة في عالم اليوم. ومما يميز مشكلات التكيف بأنه من الصعب تحديد المشكلة، ومن ثم يترتب على ذلك صعوبة إيجاد حلول لها، وتحتاج إلى جهد وتفكير جماعي، لذلك فإنه من الأنسب أن يتم تناولها من خلال فرق التعلم بالممارسة، حيث إنها تعد فرصة للتعلم منها.

ومما نود التنويه به هنا بأن ما ذكر سلفاً، لا يعني أن المشكلات الفنية غير مهمة أو أنها من السهل حلها، وإنما تسمى فنية لأن المعلومات والمعرفة المطلوبة لحلها متوافرة، وإنما تتطلب فقط من ذوي الصلاحية وضع الإجراءات أو استحداث اللوائح والسياسات التي توجه إلى الحلول.

كيفية تقديم المشكلة:

يجب أن يكون التقديم المبدئي للمشكلة موجزاً، فينبغي أن يركز مقدم المشكلة على النقاط المهمة فقط، أي يتجنب الإسهاب، والدخول في التفاصيل التي قد تشتت انتباه أعضاء الفريق عن أبعاد المشكلة التي ينبغي التركيز عليها.

وقد اقترح بدلر Pedler (2008) أن يُعد مقدم المشكلة نفسه من خلال طرح مجموعة الأسئلة التالية:

- كيف يمكن وصف المشكلة بعدد قليل من العبارات؟
- لماذا تعد المشكلة مهمة بالنسبة (للمقدم) وللمنظمة بأكملها؟
- كيف يمكن معرفة التطورات الحاصلة في هذه المشكلة؟
- ما الصعوبات التي من المتوقع مواجهتها أثناء التعامل مع هذه المشكلة؟
- ما الفوائد التي ستترتب على حل هذه المشكلة؟

فمن المفترض ألا يتجاوز عرض المشكلة عدداً من الدقائق، وهناك عدد من المبررات لعدم الإسهاب في تقديم وعرض المشكلة، أولها لدفع أعضاء الفريق نحو مرحلة طرح الأسئلة للتأمل والتفكر في المشكلة، إذ إنهم يحتاجون لمعرفة المزيد من المعلومات حولها

قبل البدء في التفكير في الحلول، أيضاً فإن التقديم المختصر والمركز للمشكلة يحد كثيراً من المعلومات غير الجوهرية وغير المهمة والتي ليس من الضروري معرفتها من قبل أعضاء الفريق، كما أن كثرة المعلومات حول المشكلة يؤدي إلى تأطير المشكلة في نطاق محدود يقلل من درجة الابتكارية والإبداع في التوصل إلى الحلول. وفي بعض الأوقات يتعمد مقدم المشكلة تزويد الأعضاء بكم كبير من المعلومات لأنه يريد أن يصل بقية الأعضاء إلى الاستنتاجات والحلول نفسها التي يفكر هو بها.

ومن ناحية أخرى، فإن من الأسباب التي تستدعي ألاّ يطيل المقدم في تقديم المشكلة إذ ينبغي أن يحصل الأعضاء على المعلومات بطريقة منهجية نظامية من خلال طرح الأسئلة التي تكشف عن أبعاد مختلفة للمشكلة مما يسهم في اكتشاف الجوانب الغامضة منها. إضافة إلى ذلك فإن من المزايا لتقديم معلومات مركزة ومختصرة عن المشكلة، هو أن عملية طرح الأسئلة تجعل أعضاء الفريق يتفاعلون بعضهم مع بعض بصفة فريق، ويعملون بصفة جماعة متماسكة عندما يرتبطون معاً في الكشف عن المشكلة الحقيقية وتشخيصها بشكل مشترك مما يقودهم للحلول الفعالة للمشكلة.

ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها عند تقديم المشكلة تحري الموضوعية والدقة وتجنب التحيز بجميع أشكاله، إذ عدم توفر الدقة والوضوح والموضوعية سيجعل من الصعب على أعضاء الفريق فهم المشكلة فهماً حقيقياً وبشكل صحيح مما يؤثر حتماً في فعالية ومناسبة الحلول التي يقدمها الفريق، فعندما تنتقل المعلومات بين فرد وآخر فإنها تمر وبدون قصد بمصفيات (Filters)، بحيث ينتقي الفرد ما يتفق مع قيمه وافتراضاته وإدراكه. كما أن هناك مجموعة أخرى من التحيزات التي ينبغي أن يحذر منها أعضاء الفريق عند تقديم المشكلة وهي كما يلي:

- **تأثير الإدراك الشخصي:** وهو أن ما يختار الفرد أن يقدمه لا يأتي من فراغ وإنما عادة ما يكون مبنياً على قيمه وافتراضاته الأساسية والتي تحدد الجوانب المهمة في المشكلة التي يقدمها من وجهة نظره الخاصة.
- **التأثر بالخبرات السابقة:** يعمد الأفراد عادة إلى تفسير الأحداث والمواقف وأسباب المشكلة حسب الخبرات السابقة التي مرت بهم.
- **الأحداث القريبة والبعيدة:** يتجه الأفراد إلى الافتراض بأن ما حدث في الماضي سيحصل في الحاضر أو المستقبل، أي أن ما حصل في التعامل مع المشكلات السابقة سيحصل مع هذه المشكلة.

- **الأفكار الاستباقية:** يكون لدى بعض الأفراد توقعات عادة حول المشكلة والحلول الممكنة لها، وغالباً لا تكون تلك التوقعات لها صلة بالواقع، أو ليست حقيقة فهي في الغالب افتراضات خاطئة.

لذا فإن من الأهمية بمكان أن يراعي مقدم المشكلة وأعضاء الفريق تلك التحيزات والابتعاد عنها قدر الإمكان إذا رغبوا في التوصل إلى حلول فعالة وابتكارية للمشكلة التي يتناولونها.

العنصر الثاني - الفريق (جماعة العمل):

يعد الفريق النواة المحورية للتعلم بالممارسة، فأعضاء الفريق هم المسؤولون عن إعادة صياغة المشكلة، وتشخيصها بشكل أوضح، ومن ثم تحديد الأهداف الإستراتيجية التي يسعى الفريق لتحقيقها، ووضع وتقييم البدائل المطروحة للحل، ومن ثم تنفيذها. وقد أوضحت أدبيات متواترة تناولت موضوع التعلم بالممارسة أن العدد الأمثل لفريق التعلم يُراوح بين (٤ – ٨) أفراد، ذوي خلفيات وخبرات متنوعة، إذ إن التنوع عامل مهم في توليد الأفكار ووجهات النظر المتنوعة والمبتكرة ويساعد في النظر للمشكلة من أبعاد متعددة، مما يسهم في التوصل إلى حلول إبداعية لها.

وتتحدد فعالية وجودة النتائج التي يتوصل إليها فريق التعلم بالممارسة، بناء على فعالية وكفاءة الأعضاء المُشكلين للفريق، لذا فإنه من الأهمية بمكان العناية باختيار أعضاء الفريق، إذ إن الاختيار الملائم لأعضاء الفريق هو المفتاح لتحقيق أهداف التعلم بالممارسة والمتمثلة في إنجاز المهمة المكلف بها الفريق بنجاح، وبناء قدرات ومهارات أعضاء الفريق وتطويرهم، وتحسين وتطوير الأداء التنظيمي بأكمله. ويتناول هذا الجزء من الكتاب معايير اختيار أعضاء الفريق، وحجم فريق التعلم بالممارسة، وطريقة اختيار الأعضاء، وكيفية تهيئتهم للعمل في الفريق.

معايير اختيار أعضاء فريق التعلم بالممارسة:

هناك خمسة معايير أساسية يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد واختيار الأعضاء المناسبين لتشكيل فريق التعلم بالممارسة وهي: الالتزام، المعرفة، صلاحية تنفيذ الحلول، التآلف مع المشكلة، التنوع. وفيما يلي توضيح لتلك المعايير وفقاً لكل من (Stacey, 2007), (Marquardt, 2011).

- **الالتزام Commitment:**

من الضروري أن يتسم أعضاء فريق التعلم بالممارسة، بالتزامهم نحو العمل إلى أن يتم التوصل إلى حل للمشكلة التي كلف بها الفريق، ومن الأمور التي تساعد على تحقيق التزام الأعضاء، أن يكون الأعضاء من الأفراد الذين تمسهم المشكلة، أو لهم علاقة بالمشكلة بشكل أو بآخر، بحيث يدركون أن إسهامهم في حل تلك المشكلة سيترتب عليه تحقيق منافع لهم على المستوى الفردي، وعلى المستوى الجماعي، كما يجب أن يدركوا أن مشاركتهم في الفريق ستسهم في تحقيق نموهم وتطورهم الذاتي، إضافة إلى تحقيق النجاح والتطوير على مستوى التنظيم بأكمله، هذا ومن ناحية أخرى فإن مشاركتهم في الفريق ستوفر لهم فرصاً لمساعدة الآخرين وبناء شبكة علاقات فعالة معهم، مما قد يوفر لهم نظاماً للدعم والمساندة مستقبلاً.

- **المعرفة Knowledge:**

من الأمور التي يجب مراعاتها عند تشكيل الفريق الموازنة بين عدد الأعضاء ذوي الخبرة والمعرفة الجيدة بالمشكلة التي يتناولها الفريق، وعدد الأعضاء حديثي الخبرة والذين ليس لديهم خلفية وخبرة سابقة بالمشكلة، فيفضل أن يكون هناك واحد أو أكثر من الأعضاء من ذوي الخبرة والمعرفة والفهم الجيد بموضوع المشكلة، كما أن وجود أعضاء حديثي الخبرة يزيد من فعالية عملية طرح الأسئلة الجديدة والتي لم يسبق طرحها أو التطرق إليها من قبل الأعضاء ذوي الخبرة، مما يكشف عن أبعاد مختلفة للمشكلة وفهمها بشكل أكبر، إذ إن حداثة الخبرة تساعد في انطلاقة التفكير على عكس الأعضاء الذين أمضوا سنوات عديدة في المنظمة وأصبح لديهم إطار أو نمط معين في التفكير قد لا يخرجون عنه أن يتجاوزنه (التفكير داخل الصندوق)، مما يمثل أحياناً عائقاً أمام التفكير الابتكاري والذي يتحقق بوجود أعضاء حديثي الخبرة.

- **صلاحية تطبيق الحلول Power to implement:**

لتشكيل فريق نموذج للتعلم بالممارسة فإن من الواجب أن يضم الفريق عضواً أو اثنين ممن يمتلكون الصلاحيات اللازمة لتنفيذ وتطبيق ما توصل له الفريق من حلول وقرارات. وفي حال كان من الصعب تحقيق ذلك، فإن من المهم أن يتحقق للفريق أحد البديلين التاليين: إما أن يمنح الفريق الصلاحيات اللازمة للتنفيذ وتطبيق القرارات والحلول، وإما أن يحصل الفريق على تأكيد من صاحب الصلاحية (مدير المنظمة، مدير الإدارة، رئيس الوحدة الإدارية، أو غيرهم من أصحاب الصلاحية)، يضمن للفريق بأن القرارات والحلول التي سيتم التوصل لها ستنفّذ وتُطبق فوراً.

- الألفة لموضوع المشكلة الذي سيتناولها الفريق Familiarity:

يقصد بالألفة أن يكون بعض أعضاء الفريق من المعاصرين أو المعايشـــين للمشكلة بشكل كبير، فلا تعد مشكلة غريبة أو جديدة بالنسبة لهم، وذلك يتحقق باختيار بعض الأعضـــاء من ذات الإدارة أو القســـم أو الوحدة الإدارية التي تخصها المشـــكلة أو قد يكونـــون من الأفراد الذي تعاملوا مع هذه المشـــكلة، كما أنـــه من المفيد أيضاً أن يضم الفريق أعضاء ليس لديهم أي تعامل ســـابق مع المشـــكلة أو خلفية عنها، ويتحقق ذلك باختيار بعض أعضاء الفريق من إدارات أو أقسام ليس لها علاقة بالمشكلة، وأحيانا من منظمات أخرى، وقد يواجه هؤلاء صعوبة في فهم المشكلة، ويحتاجون إلى وقت أطول لاســـتيعابها، إلا أن وجودهم يحقق ميزة للفريق من خلال ما يطرحونه من أســـئلة قد لا يطرحها ممن هم متآلفون مع المشكلة، مما يسهم في اكتشاف أبعاد وجوانب أخرى للمشـــكلة لم يتم اكتشـــافها من قبل، ويؤدي ذلك إلى انطلاق تفكير أعضاء الفريق في اتجاهات لم يتطرقوا إليها من قبل، وتتولد العديد من الأفكار الابتكارية غير المسبوقة.

- التنوع Diversity:

يعد تحقيق التنوع من أهـــم المعايير التي يجب الالتزام لتحقيق الفائدة المرجوة من فريق التعلم بالممارســـة. بحيث يضم الفريق أعضاء من مختلف المستويات التنظيمية، والفئات، والتخصصات، والخبرات والخلفيات، والمهارات. ليشكلوا معاً فريقاً متكاملاً فعالاً يعملون ويتعلمون معاً بتساوٍ، وبدون أي تمييز لأحدهم عن الآخر.

حجم الفريق:

ســـبق أن أشـــرنا، إلى أن العدد المناســـب لفريق التعلم بالممارسة يتراوح بين أربعة إلـــى ثمانية أفراد، حيث إن هذا الحجم، يوفـــر التنوع المطلوب في المهارات والخبرات والأفكار المطلوبة لحل المشكلة، وفي الوقت نفسه فهو يساعد على الحد من المشكلات الناتجة عن زيادة درجة التباين والاختلاف بين الأفراد الذي قد يترتب على كبر حجم الفريق. ومن التحديات المحتملة نتيجة لزيادة عدد أعضاء الفريق ما يلي:

- عدم توافر الوقت الكافي لمشـــاركة جميع الأعضاء في المناقشـــات، وطرح الأسئلة، فإما أن يكون الأعضـــاء هجوميين في طرح وجهات نظرهم لفرضها بقوة، أو لطرح أســـئلتهم، أو أن يكونوا ســـلبيين وينســـحبوا من النقاش خصوصاً إن كانوا من ذوي الشخصيات الهادئة، وليسوا من النوع الذي يفرض نفسه بالقوة.

- صعوبة وتعقد الاتصالات بين أعضاء الفريق.
- طــول الفترة الزمنية التي يحتاج إليها الفريق ليصل إلى إجماع واتفاق حول الأفكار والحلول المطروحة، ولا سيما أن الوقت المتاح للفريق لاجتماعات الفريق محدود وقد لا يتجاوز بضع ســاعات. فكلما كان عدد الأفراد المشــاركين في اتخاذ القرار أكثر، فإنهم يحتاجون إلى وقت أطول ليصلوا إلى اتفاق نتيجة لكبر حجم الفريق.

هذا ومن ناحية أخرى، نجد أنه عندما يقل عدد أعضاء الفريق عن أربعة فإن ذلك يترتب عليه أيضاً مجموعة من التحديات تتمثل فيما يلي:

- محدودية عدد الأفكار ووجهات النظر المطروحة، مما يترتب عليه محدودية الحلول والإستراتيجيات المقترحة.
- قد لا يتاح المجال للفريق لفهم واستيعاب المشكلة بوضوح، لقلة عدد الأسئلة المطروحة حولها، مما يجعل الصعب التوصل إلى الأســباب الحقيقة للمشكلة، ومن ثم سيؤثر ذلك حتماً على فعالية الحلول المقترحة.
- العــدد القليل قد يجعل الأفراد أقل تحدياً لبعضهــم البعض ولآراء بعضهم ومن ثم ســرعان مــا يميلون إلى وجهة نظر أحــد الأعضاء والذي يكــون مصدر قوة داخل الفريق.
- قد يشعر أعضاء الفريق أن المشكلة أكبر من إمكاناتهم وقدراتهم، ويعتقدون أنه من الصعــب التوصل إلى حل لها، وكذلك فإنه من الســهل أن يؤثر رأي فرد واحد على آراء المجموعة بأكملها.
- تكون التغذية الراجعة بين الأعضاء وبعضهم البعض أقل، ومن ثم فإن تبادل الخبرات والأمثلة يكون أقل.

كيفية اختيار وتعيين أعضاء فريق التعلم بالممارسة:

هنــاك طريقتان يمكن من خلالهما تحديد واختيار الأعضاء الذين يشــكلون فريق التعلم بالممارسة، وهما:

الطريقة الأولى - الاختيار بواسطة المسئولين في المنظمة:

وبموجب هــذه الطريقة فإن عمليــة تحديد واختيار وتعيين أعضــاء فريق التعلم بالممارســة تكون من قبل المسئولين بالمنظمة (المشرفين، المديرين، التنفيذين وغيرهم)،

إذ يقوم هؤلاء بتحديد الأفراد الذيـن يمتلكون المعرفة والخبرة والمهارات والاتجاهات الملائمة للتعامل مع المشـكلة أو القضية التي سـيتم تناولها باسـتخدام أسلوب التعلم بالممارسـة، كما يراعى أيضـاً أن يكون هـؤلاء الأفراد بحاجة إلـى تطوير مهاراتهم وقدراتهم ذات العلاقة بموضوع المشكلة التي سيتناولها الفريق. وتمر عملية الاختيار بثـلاث مراحل هي: مرحلة (١) يتم فيها تحديد المشـكلة أو القضية التي سـيبحثها الفريـق ويكلف بإيجـاد حل لها. مرحلـة (٢) يحدد خلالها الأفـراد الذين يمتلكون المهـارات والقدرات والخبرات والمعرفة اللازمة للتعامل مع تلك المشـكلة. مرحلة (٣) يتم فيها اسـتهداف الأفراد الذين يجمعون بين امتلاكهم للمهارات والخبرات والمعرفة اللازمة للتعامل مع المشـكلة، بالإضافة إلى كون مشـاركتهم في ذلك الفريق ستحقق لهـم العديد من الفوائـد المرتبطة بتطوير مهارتهم ونموهم المهني والعملي واكتسـاب الخبرات.

الطريقة الثانية - أن يكون الانضمام إلى الفريق طواعية (اختيارياً):

وفقاً لهذه الطريقة يكون الانضمام إلى عضوية فريق التعلم بالممارسة أمراً عائداً إلى الأفراد أنفسـهم وحسـب رغبتهم الذاتية، وأيضاً هنا يبادر المسـئولون والمديرون بتحديد المشـكلة أو القضية التي سـيتم تناولها باستخدام أسـلوب التعلم بالممارسة، ومن ثم يفتح المجال للأفراد الذين يرون أنه تتوافر لديهم المهارات والمعارف والخبرات اللازمة للتعامل مع المشـكلة والذين يعتقدون أن تلك المشكلة تمثل بالنسبة لهم فرصة للتعلم، بترشيح أنفسـهم للانضمام إلى الفريق. ووفقاً لذلك فإن قرار الانضمام إلى الفريق أو عدمه يكون للأفراد أنفسهم.

ونظراً لأن هـذه الطريقة تتيح المجال للأفراد للانضمام طواعية إلى الفريق، فقد يكون هناك منافسـة بينهم، خاصة إذا كان عدد المتقدمين يفوق العدد المطلوب للفريق بكثير، ففي مثل تلك الحالات يُطلب من كل عضو من الأعضاء المتقدمين للانضمام إلى عضوية فريق التعلم بالممارسة تقديم وثيقة (سيرة ذاتية) يوضح من خلالها ما يمتلكه من مهارات وخبرات يعتقد أنه سيتم الاستفادة منها في حل المشكلة. كما يحدد أيضاً الفوائد المتوقع أن يحققها من خلال مشـاركته في عضوية الفريق فيما يتعلق بتطوير وتنمية مهاراته وخبراته. ومن ثم يتم تشـكيل لجنة من المسئولين في المنظمة لاختيار الأعضاء الأكثر مناسـبة بناء على ما تم تقديمه من طلبات من قبل المرشـحين للعمل ضمن فريق التعلم بالممارسة (Rothwell, 1999, 49).

وتـــرى المؤلفة أن اســـتخدام هذه الطريقة يتطلب تحـــري الموضوعية في الاختيار، ويتحقق ذلك من خلال وضع معايير دقيقة ومحددة، يتم على أساسها اختيار المرشحين علـــى أن تكون تلك المعايير معلنة لجميع المرشـــحين. وللتأكيـــد على الموضوعية فإنه يقترح أيضاً، عدم الإعلان عن أســـماء المتقدمين للجنـــة الاختيار، تجنباً لأي تحيزات قد تحدث.

تهيئة فريق التعلم بالممارسة:

إن تحقيق النجاح لفريق التعلم بالممارســـة يتطلـــب الاهتمام بتهيئة أعضاء الفريق بعد اختيارهم وتعيينهم والانتهاء من مرحلة تشـــكيل الفريق. وفي هذا المجال أوضح ديلورث (Dilworth, 1998)، أن هناك مجموعة من الأســـئلة ترشـــد الممارسين للقيام بعمليـــة التهيئـــة للفريق على أكمل وجه، وتتضمن تلك الأســـئلة: لماذا من المهم أن تتم عمليـــة التهيئة؟ ومن الذي يقوم بعمليـــة التهيئة؟ ما الأمور التي ينبغي التركيز عليها خلال التهيئة؟ متى وأين تتم عملية التهيئة؟

لماذا من المهم أن تتم تهيئة أعضاء فريق التعلم بالممارسة؟

إن عمليـــة التهيئة هي عملية ثنائية الهدف، يتمثل هدفها الأول في تعريف أعضاء الفريق بعضهم ببعض، وكذلك تعريف الأعضاء بميسر الفريق، ومالك العملية (المنظمة، الإدارة، القســـم)، إضافة إلى تعريفهم بالمشكلة أو القضية المطلوب منهم بذل جهودهم للتوصل إلى حل لها، كما يتم تحديد أهداف الفريق والنتائج المطلوب تحقيقها، وكذلك الفتـــرة الزمنيـــة التي يجب إنجاز المهمـــة خلالها، والمصادر المالية التي ســـتوفر لهم، وغيرها من المصادر والصلاحيات، والحدود التي سيعملون في إطارها.

أمـــا الهدف الثاني من علمية التهيئة، فيتمثل فـــي انطلاق الفريق في أداء مهمته، ومن المهم أن يبدأ الفريق بداية صحيحة، ويتطلب ذلك التخطيط الجيد لعملية التهيئة بحيث تتم بطريقة مميزة وإبداعية. فبدلاً من أن يتم تقديم الإجابات لأعضاء الفريق عن الأســـئلة المتوقعة، فإنه يقترح أن يطلب من أعضاء الفريق أن يعدوا الأســـئلة التي يرغبون من مالك العملية وميســـر الفريق الإجابة عنها، ومن ثم فإن ذلك يدفعهم لبدء التفكير وممارسة مسئولياتهم منذ بداية تكوين الفريق.

من المسئول عن تهيئة فريق التعلم بالممارسة؟

يتولى مسئولية التهيئة لفريق التعلم بالممارسة شخصين هما: ميسر الفريق، وراعي عملية التغيير بالمنظمة (قد يكون أحد المسـئولين بالمنظمة والداعمين لجهود الفريق) وبالنسبة لميسـر الفريق ينبغي أن يكون مُدرباً ومتخصصاً في مجال التدريب وتطوير الموارد البشـرية، ويفضل أن يكون الميسـر لديه تدريب مسـبق على إدارة فرق التعلم بالممارسة.

ما القضايا التي يتم التركيز عليها في عملية التهيئة؟

هناك عدد من القضايا التي ينبغي التركيز عليها والاهتمام بها أثناء عملية تهيئة فريق التعلم بالممارسة، ويمكن التوصل لها من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- مَنْ أعضاء فريق التعلم بالممارسة؟ ولماذا تم اختيار كل واحد منهم ضمن الفريق؟
- ما المهارات والمعارف التي يمتلكها كل عضو من أعضاء الفريق؟
- مـا الاحتياجات التطويرية لكل عضـو من الأعضاء؟ أو بمعنى آخر ما النتائج التي يرغب كل عضو في تحقيقها نتيجة انضمامه إلى الفريق؟
- ما المهمة التي تم تشكيل الفريق من أجلها؟
- ما المعروف عن المشكلة أو القضية المطلوب التركيز عليها من قبل الفريق؟
- ما الهدف الذي يسعى الفريق لتحقيقه؟ ومن يمتلك صلاحية تشكيل الفريق ولماذا؟
- من المساهمون الأساسيون، أو عملاء فريق التعلم بالممارسة؟
- ما النتائج العامة المتوقع أن يحققها الفريق؟
- ما مساحة الحرية المتاحة لأعضاء الفريق ليحققوا النتائج أو التغيير المطلوب؟
- ما مفهوم التعلم بالممارسة؟ ولماذا تم اختياره مدخلاً تستخدمه المنظمة لحل المشكلات وتحقيق النتائج التي تسعى لتحقيقها؟
- كيف يعمل أعضاء الفريق بفعالية بعضهم مع بعض؟
- متى سـيبدأ الفريق عمله، وأين، وما الفترة الزمنية التي سـتخصص للفريق لإنجاز مهمته؟
- ما القيود التي قد تواجه الفريق أو قد تعوق عمل الفريق؟
- ما السبب في وجود تلك القيود؟ وكيف يمكن التغلب عليها؟

متى وأين تتم عملية التهيئة لأعضاء فريق التعلم بالممارسة؟

ينبغي أن تبدأ عملية التهيئة مباشرة بعد اختيار وتعيين أعضاء الفريق، وذلك للاستفادة من فترة حماس انضمامهم إلى الفريق، وهم مازالوا يتذكرون السبب الذي تم اختيارهم من أجله، إذ إن ذلك يكون حافزاً ومشجعاً لهم للعمل بحماس.

أما بالنسبة للمكان الذي تعقد فيه عملية التهيئة فهناك عدة خيارات داخل المنظمة وخارجها تتضمن:

- قاعة الاجتماعات.
- قاعة التدريب.
- قاعة الترفيه، قاعة استراحة الموظفين.
- في المكتب.
- خارج المنظمة، كأن تقام في فندق، أو مطعم لضمان عدم حصول المقاطعات أثناء عملية التهيئة.

ومما هو جدير بالذكر، أن المكان المناسب لاجتماع أعضاء الفريق، هو المكان الذي يجعلهم يشعرون بالارتياح والبعد عن المقاطعات التي قد تؤثر سلباً في استرسال وانسيابية التفكير والنقاش.

العنصر الثالث - الأسئلة المثيرة للتفكير التأملي:

إن عملية طرح الأسئلة بهدف الاستبصار وإثارة التفكير التأملي تمثل حجر الزاوية بالنسبة لعملية التعلم بالممارسة، كما أنها تعد نقطة البداية لتعلم الأفراد بفعالية بعضهم من بعض، والتعلم الجماعي. فالهدف الأساسي للتعلم بالممارسة هو التعلم أثناء ممارسة العمل، وتستخدم الأسئلة لتسريع وتعميق عملية التعلم. وتعد عملية طرح الأسئلة العلامة البارزة التي تميز التعلم بالممارسة عن غيره من أساليب حل المشكلات، إذ إنه يركز على الأسئلة بدلاً من التركيز على الإجابات والحلول، إذ من خلال الأسئلة يتم بناء تماسك الفريق وتحقيق الانسجام بين أعضائه، وتحقيق فهم أعمق للمشكلة مما يمهد الطريق للوصول إلى إستراتيجيات وحلول فعالة وابتكارية.

وقد أوضح ريفانس (Revans, 1982) أن القدرة على طرح أسئلة جيدة وجديدة، في حالات الغموض والأزمات، واختلاط الأمور، عندما لا يعرف أحد الخطوة القادمة التي تمثل النواة الأساسية لعملية التعلم بالممارسة.

ومــن ناحية أخرى يشــير جــون موريــس (Morris, 1991)، «أنــه فقط من خلال الاســتمرار في عملية طرح الأسئلة فإننا نســتطيع أن نرى بوضوح أكثر، من نحن، وما المصادر والقدرات الاستثنائية التي نستطيع الحصول عليها، كما نعرف ما الذي يواجهنا، ونصبــح أكثر قدرة على مواجهة التحديات والتغييرات والاســتجابة لها بفعالية أكثر».

أهمية طرح الأسئلة:

هنــاك العديــد من الفوائد التي يمكن أن نســتمدها من خلال طرح الأســئلة من أهمها:

- تســاعد الأسئلة أعضاء المجموعة على معرفة ما يتملكونه من معارف حول المشكلة، كما أنها تساعدهم على تنظيم تلك المعرفة بما يساعد في معالجة المشكلة.
- عندمــا يبدأ أعضــاء الفريق بطرح الأســئلة بعضهم على بعض، فإنهم يكتشــفون ما لديهم من أفكار ويكتشفون وجهات النظر المتنوعة لدى الفريق وبذلك يستطيعون التوصل إلى تفاهم وإجماع حول الإستراتيجيات التي سيتخذونها لحل المشكلة.
- الأسئلة ولاسيما الصعبة التي تمثل تحدياً للأفراد، تجعلهم يفكرون ويتعلمون أكثر.
- الأسئلة تولد الحماس والطاقة وتثير التفاعل بين أعضاء الفريق، إذ إنها تقود الفريق للإصغاء للبحث عن الحقائق المشتركة بينهم، وتبرير وجهات النظر.
- الأســئلة تعمل على فتح قنوات للحوار بين أعضاء الفريق مما يخرجهم من إطارهم الفردي، وانتقالهم إلى التفكير الجماعي الجديد، الذي يضم فكر جميع الأعضاء.
- لا تظهــر الحقيقة من مجرد عرض وجهات النظــر، وإنما تظهر من خلال الانفتاح في التفكير من خلال النقاش الحر الذي يسهم بدوره في تبادل الأفكار وانطلاقها.

الأهداف التي يسعى الفريق لتحقيقها من خلال طرح الأسئلة:

تُطرح الأســئلة عادة بوعــي وإدراك في المنظمات والبيئــات المهنية على اختلاف أنواعها ومن قبل العديد من الأفراد وفي جميع المســتويات الإدارية (القادة، المديرين، المستشــارين، المدربين، المعلمين، الموجهين، وغيرهــم) وذلك لتحقيق واحد أو أكثر من الأهداف التالية:

- جمع المعلومات.
- كقاعدة أساسية يتم الانطلاق منها للحلول أو لتقديم الإجابات.

- للتفكير النقدي، للتفكير الإبداعي، والتفكير الإستراتيجي.
- التعلم، وإثارة التفكير التأملي.
- كشف الافتراضات وتحديها.
- حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- لتوضيح وتأكيد الإصغاء.
- لبناء العلاقات والتعاون بين الأفراد والمحافظة على ذلك.
- التفاوض وحل النزاعات.
- وضع الأهداف، وتطوير الإستراتيجيات.
- تحفيز النقاش البناء والمسؤول، وتحفيز اتخاذ القرارات وتنفيذها (Adams, 2009, 123).

أسلوب طرح الأسئلة:

تتوقف فعالية النتائج المتحققة لفريق التعلم بالممارسة على جودة وفعالية الأسئلة التي يطرحها أعضاء الفريق، من أجل إثارة التفكير، وإزالة الغموض حول المشكلة، مما يسهم في تمهيد الطريق للتوصل إلى الحلول والنتائج الفعالة. لذا فإنه من الأهمية بمكان، أن يعمل أعضاء فريق التعلم بالممارسة على تعديل أسلوبهم في طرح الأسئلة بحيث تحقق تلك الأهداف، ولا تكون سبباً في تفرق أعضاء الفريق واختلافهم، أو زيادة تعقيد المشكلة، وخلق مشكلات إضافية. وتشير آدمز (Adams, 2004) إلى أن هناك نوعين من التفكير يؤثران في أسلوب السائل في أثناء طرح الأسئلة وهما: التفكير بأسلوب المتعلم، التفكير بأسلوب الحكم. فالأعضاء الذين يفكرون بأسلوب المتعلم، يفكرون بطريقة هادفة وإستراتيجية، ومن ثم يطرحون أسئلة تبحث عن حلول، وينظرون ويفكرون في الآخرين، بطريقة «اكسب - اكسب» (Win – Win)، وهم أكثر تفاؤلاً، ويبحثون عن احتمالات وطرق وأساليب جديدة لحل المشكلة، ويتسمون بالمرونة، وتقبل آراء الآخرين، ونقدهم.

وهؤلاء الأعضاء عندما يطرحون أسئلتهم، فإنهم يكونون أكثر انفتاحاً لتقبل الآراء المختلفة والجديدة، وكذلك أقل تعصباً وتمسكاً بوجهات نظرهم. ولا يشعرون أنهم دائماً على حق. وترى آدمز أن هؤلاء الأعضاء يكونون أكثر فعالية، ويقودون الفريق نحو تحقيق النتائج الإيجابية والأفكار والاكتشافات الابتكارية.

فــي حين نجد الأعضاء الذين يفكرون بأســلوب الحكم متعصبين لرأيهم بشــدة، ويميلون إلى التفكير السلبي، والتشاؤم، ولديهم احتمالات محدودة للحلول، ولا يتسمون بالمرونــة في تقبل آراء الآخرين، وهم يقودون الفريق إلى مرحلة «كســب - خســارة» (Win – Lose)، وكأنهم يعملون بعضهم ضد بعض وليس مع بعضهم البعض.

أمثلة للأسئلة التي تطرح بأسلوب المتعلم:

- ماذا نستطيع أن نفعل حيال هذا الأمر؟
- كيــف نســتطيع المحافظة على النتائج التي حققناها والاســتمرار في هذا المســار وتطويره؟
- ماذا نتعلم من هذا الموقف؟

أمثلة على الأسئلة التي تطرح بأسلوب الحكم:

- ماذا عملنا بشكل خاطئ؟
- لماذا لا نطبق الطريقة التي اقترحتها؟
- كيف لا ترون النتائج التي قد تترتب على استخدام هذه الإستراتيجية؟

أنواع الأسئلة:

تختلف وتتنوع الأسئلة التي يمكن طرحها في أثناء اجتماعات فريق التعلم بالممارسة، باختلاف الهدف من الســؤال المطــروح، إلا أنه وبصورة عامة يمكــن القول إن جميع الأنواع تساعد الفريق على تحقيق فهم أعمق وأوضح للمشكلة، وإعادة صياغتها برؤية مشتركة تمثل وجهة نظر أعضاء الفريق بأكمله، ولا تقتصر فائدة الأسئلة على تحقيق فهم أعمق للمشــكلة، وإنما تســهم أيضاً في بناء وتقوية العلاقة بين أعضاء الفريق. وهنــاك العديد من أنواع الأســئلة التي من المفترض أن يشــجع أعضــاء الفريق على استخدامها لتحقيق أهداف الفريق بنجاح ومنها ما يلي:

- الأســئلة المفتوحة: وهي ذلك النوع من الأســئلة التي تتيح للفرد حرية الإجابة التي يراها مناسبة. ومن أمثلة الأسئلة المفتوحة: ما رأيك في هذه القضية؟ ما النتيجة المتوقعــة من وجهة نظــرك في حال تطبيق الإســتراتيجية (س)؟ مــا ردود الفعل المتوقعة في حال تطبيق القرار (ص)؟

- الأسئلة الفعالة: وهي تلك الأسئلة التي تدعو الأعضاء للتبصر ومشاركة مشاعرهم نحو قضية أو مشكلة معينة ومن أمثلة تلك الأسئلة: ما شعورك نحو ترك العمل؟
- أسـئلة للتفكير التأملي: وهي ذلك النوع من الأسـئلة الذي يشـجع ويحث أعضاء الفريق على ذكر التفاصيل والتفكير العميق في الموقف أو المشكلة، مثال ذلك: ذكرت أنك تواجه مشاكل مع مديرك؟ ما السبب في ذلك من وجهة نظرك؟
- الأسئلة الحديثة (الجديدة): وهي ذلك النوع من الأسئلة الذي يتحدى الافتراضات الموجـودة لدى الأفراد ومنها على سـبيل المثـال: لماذا يجب أن يـؤدّى العمل بهذه الطريقة؟ ماذا لو استخدمنا هذه الإستراتيجية؟
- أسئلة للربط بين وجهات النظر المتعددة: يستخدم هذا النوع من الأسئلة عند الرغبة فـي تجميع وجهات النظر المتعددة للوصول إلى رؤية شـمولية تمثل الفريق بأكمله، ومنهـا على سـبيل المثال: ما النتائـج المترتبة على اتخاذ هذا القـرار؟ ما النتائج المترتبة على تطبيق تلك الإستراتيجية؟
- أسئلة للتوضيح: وهي التي تطرح بهدف تحقيق المزيد من الشرح والوصف والتوضيح مثل: ماذا تقصد بذلك؟ هل تريد أن تقول...؟
- أسـئلة للاكتشـاف: تسعى هذه الأسـئلة إلى فتح سـبل وآفاق جديدة واكتشافات جديدة، مثال ذلك: هل سبق أن فكرت في...؟

أسئلة للتحليل: تستخدم لفحص الأسباب الحقيقية للمشكلة والبحث عنها، مثل: لماذا حصل...؟ ما أسباب...؟

- الأسـئلة المغلقة: وهي التي لا تتيح المجال للشـرح والتفسـير وتكون الإجابة عنها (بنعم/ لا) فقط أو قد تكون إجابات عديدة. وقد تكون مفيدة أيضاً في حالة الرغبة في تحقيق مزيد من التوضيح أو البحث عن فهم أكثر أو لنقل الفريق لمرحلة تالية في النقاش، ومن أمثلتها: كم عدد الأفراد الذي سيتأثرون بالقرار؟ هل توافق على...؟

السؤال القوي (المؤثر):

تعتمـد جودة وفعالية الحلول والقرارات التي نتوصل إليها على قوة الأسـئلة التي نطرحها أثناء مناقشة المشكلة، إذ إن تلك الأسئلة بمثابة المفتاح الذي يفتح باب الحوار والاكتشـاف. فهي بمثابة دعوة لحث وإثارة التفكير التأملي، كما أنها تقود إلى حركة العقول وتركيز التفكير في القضية أو المشكلة المطروحة للنقاش.

ولعل أبرز دلالة على قوة وأهمية وتأثير الأسئلة، أن معظم الاختراعات والاكتشافات العلمية التي نراها في العالم من حولنا، بدأت وتشـكلت بفعل سـؤال أو سلسـلة من التسـاؤلات التي طرحت بواسـطة العلماء والباحثين حول موضوعات أو جوانب كانت تمثل موقع اهتمامهم، مما دفعهم بقوة لطرح التسـاؤلات حولها مما أسـهم في تمهيد الطريق، وأوصلهم إلى الاختراعات والاكتشـافات العلمية. ومن أمثلة الأسـئلة القوية والمؤثرة السـؤال الذي كان يطرحه الفيزيائي ألبرت أينشـتاين وهو في سن المراهقة: «ماذا سيكون شكل العالم لو استطعت أن أركب على نهاية قضيب من الضوء وبسرعة الضوء؟» وظل أينشتاين يطرح هذا التساؤل الذي أدى إلى تقدم هائل في حقل الفيزياء باكتشاف النظرية النسبية أو ما عُرِفَ بمعادلة الطاقة وهي:

$$E = M * C^2$$

"What the world look like if I were riding on the end of a light beam at the speed of light"

Albert Enistin

E ترمز إلى الطاقة وتقاس بوحدة الجول.

M ترمز للكتلة وتقاس بالكيلوجرام.

C ترمز لسرعة الضوء في الفراغ وتقاس بـ المتر/ثانية.

سمات السؤال القوي يمكن إيجازها فيما يلي:

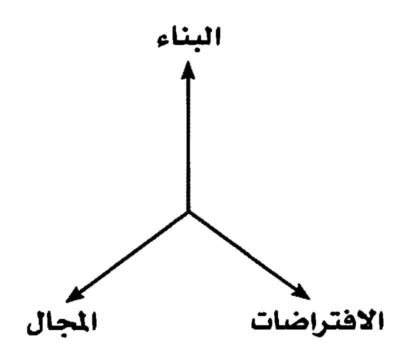
- يثير فضول المصغي للسؤال.
- يثير النقاش الهادف المؤدي للتفكير التأملي.
- يحفز التفكير التأملي.
- يتحدى الافتراضات.
- يحفز الإبداع ويفتح المجال أمام احتمالات جديدة.
- يعمل إلى تحريك العقول، ويولد الطاقة بين أعضاء المجموعة.
- يوجه ويركز التفكير في اتجاهات معينة.
- يلمس معاني عميقة.
- يولد أسئلة أخرى (vogt, Brown & Isaacs, 2003, 4).

أسلوب بناء الأسئلة القوية:

يســـهم الســـؤال القـــوي بدرجـــة هائلة في تحســـين جـــودة التفكير والقـــرارات، والإســـتراتيجيات والتصرفات، كما أنه يساعد على ابتكار حلول للمشكلات سواء على مســـتوى المنظمات والمجتمعات، أو على المســـتوى الفردي في حياتنا الشخصية، وتعد مهارة بناء الأســـئلة القوية من المهارات الأساســـية المطلوبة في ظل الاقتصاد المعرفي الذي نعيشه اليوم.

ويتطلب بناء السؤال القوي الاهتمام بثلاثة أبعاد وهي: البناء، المجال، والافتراضات التي يتضمنها الســـؤال. ويســـهم كل بعـــد من هذه الأبعاد في تحقيق جودة الســـؤال المطـــروح أثناء نقاش فريق التعلم بالممارســـة، وكذلك في فعالية الســـؤال في إحداث التعلم والمعرفة الإبداعية لدى أعضاء الفريق. ويمكن توضيح الأبعاد الثلاثة بالشـــكل رقم (٤) (Vogt, Brown & Isaacs, 2003, 4).

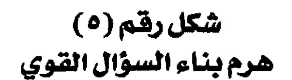
شكل رقم (٤)
الأبعاد الثلاثة لبناء السؤال القوي

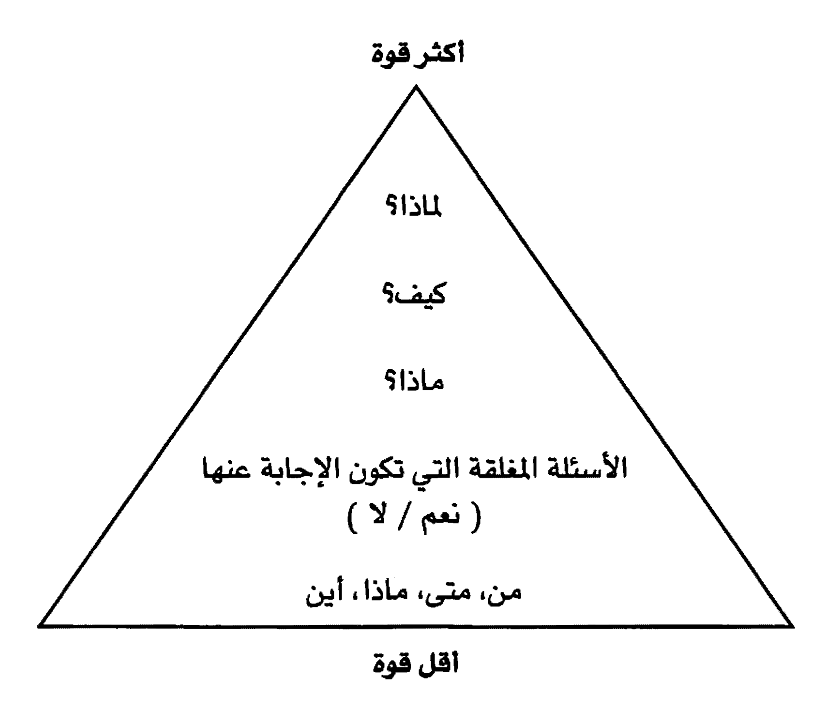


البعد الأول - بناء السؤال:

يقصـــد بالبناء الصياغة اللغوية للســـؤال، وتؤدي الصياغة اللغويـــة دوراً مهماً من ناحية توســـيع أو تضيق نطاق التفكير في مجالات واحتمالات محدودة. فعلى ســـبيل المثال لو اســـتخدمنا الأســـئلة المغلقة التي تكون الإجابة عنها (بنعم/ لا)، أو الأســـئلة التي تبدأ بالأدوات الاســـتفهامية: (من، متى، أين، أي)، فإن مثل تلك الأســـئلة لا تثير التفكير العميق لدى الأفراد، وإنما تســـاعد في الوصـــول إلى الحقائق، ولا يعني ذلك أنها أســـئلة غير مهمة أو ليس لها فائدة وإنما لها استخدامات محددة، فهي تستخدم

كثيـراً في المجال القانوني، إلا أنها قد لا تفتح المجــال للتفكير العميق والتأملي. لذا فإننا إذا رغبنا في فتح المجال للتفكير العميق واستثارة التفكير الإبداعي فإنه من المهم اســتخدام أسئلة تبدأ بالأدوات الاستفهامية التي تساعد على ذلك مثل: (لماذا، كيف، وماذا) ويساعد الشكل الهرمي الموضح بالشكل رقم (٥) في بناء السؤال القوي.





ويتبين من الشــكل رقم (٥) أنه كلما صعدنـــا من قاعدة الهرم إلى أعلاه، أصبحت الأســئلة أقوى وأكثر عمقاً، فعلى ســبيل المثال يمكن أن تتدرج الأســئلة في القوة على النحو التالي:

- هل أنت راض عن علاقة العمل بيننا؟
- ما أكثر وقت كنت فيه راضياً عن العلاقة؟
- ما أكثر شيء في علاقتنا أنت راضٍ عنه؟
- لماذا تمر علاقتنا بفترات صعود وهبوط؟

ويلاحظ من الأسئلة السابقة التدرج في قوة السؤال، إذ تم البدء بسؤال تتم الإجابة عنه بنعم/لا، وتم الانتهاء بسؤال يبدأ بـ (لماذا)، وهو أكثر إثارة للتفكير العميق وللنقاش، بمعنى أنه يثير الأفكار الاستطلاعية والاستكشافية ويستحث التفكير الإبداعي، وهذا هدف السؤال القوي.

البعد الثاني - مجال السؤال:

كما تؤثر الكلمات في بناء السؤال، فإنها تؤثر كذلك في تحديد مجال أو نطاق الإجابة المتوقعة، لننظر للأسئلة التالية، ونلاحظ كيف تحدد الكلمات المستخدمة في كل سؤال نطاق الإجابة:

- ما أفضل طريقة لإدارة فريق العمل الخاص بنا؟
- ما أفضل طريقة لإدارة المنظمة؟
- ما أفضل طريقة لإدارة مجموعة المنظمات التابعة لنا؟

البعد الثالث - الافتراضات التي يتضمنها السؤال:

نظراً لطبيعة اللغة، فإن معظم الأسئلة تقريباً تتضمن افتراضات قد تكون ضمنية أو صريحة وهذه الافتراضات قد تكون افتراضات إيجابية أو سلبية، وتكمن الخطورة في الافتراضات السلبية، إذ إنها تعيق تقدم أعضاء الفريق نحو النقاش البناء الذي يمهد السبيل نحو إيجاد حلول للمشكلة المطروحة للنقاش. إن بناء سؤال قوي يتطلب أن يكون أعضاء الفريق مدركين للافتراضات التي يحملها أو يتضمنها السؤال، فالأسئلة التي تتضمن افتراضات سلبية تجعل المستجيب، يكون دفاعياً، ومن ثم لن يفكر بطريقة بناءة تقود إلى الحلول الفعالة، ويكون اهتمامه منصباً للدفاع عن وجهة نظره، ومن أمثلة تلك الأسئلة التي تحمل افتراضات سلبية: ما الذي عملناه بطريقة خاطئة ومن المسئول عن ذلك؟

فمثل هذا السؤال لن يقود إلى نقاش فعال، يؤدي إلى نتائج إيجابية. لذا فإنه من الأهمية بمكان الاهتمام بطريقة صياغة السؤال بحيث يتم الابتعاد عن الافتراضات السلبية. فعلى سبيل المثال يمكن تحويل السؤال السابق إلى سؤال يحتمل افتراض إيجابي على النحو التالي: ما الذي يمكن أن نتعلمه من الموقف الذي حصل؟ ما الفرص والاحتمالات المتاحة أمامنا لتصحيح الوضع؟

إن مثل تلك الأسئلة تشجع أعضاء الفريق على النقاش وتثير الرغبة في الاستجابة لديهـــم، والتعاون بين أعضاء الفريق من أجل إيجاد أفكار وإجابات توصل إلى الحلول الفعالة للمشكلة.

وتتضمـــن القائمة رقم (٢) مجموعة من الأســئلة التي يمكن من خلالها تقييم قوة السؤال.

قائمة رقم (٢)
معايير تقييم قوة السؤال

- هل السؤال له علاقة بمشكلة واقعية؟
- هل السؤال أصيل؟ بمعنى لم يتم التوصل إلى إجابة سابقة له؟
- ما التأثير الذي أرغب في أن يحدثه هذا السؤال، وما نوع المشاعر، النقاش، والمعاني التي أتوقع أن يثيرها هذا السؤال؟
- هل يشـــجع هذا الســؤال الأفكار الحديثة ويجتذبها؟ أم أنه ســؤال مألوف يجعلنا نتقدم نحو سؤال آخر يتطلب استجابات حديثة؟
- ما الافتراضات التي يتضمنها السؤال؟
- هل هذا السؤال يدفع الأفراد للتفكير والتخيل والتفاؤل بإيجاد أفكار جديدة، ويمهـــد الطريق نحو الحلول الإبداعيـــة أم على العكس يزيد من التركيز على المشكلة السابقة والمعوقات والصعوبات؟
- هل هذا السؤال يفتح المجال نحو أسئلة وآفاق جديدة مختلفة يمكن أن تطرح بعد التوصل إلى إجابة له؟

العنصر الرابع - صلاحية اتخاذ القرار وتنفيذ الإستراتيجيات:

تعد صلاحية اتخاذ القرار وتنفيذ الإســـتراتيجيات التي يتوصل إليها الفريق لحل المشـــكلة المكلف بها، مطلباً أساسياً بل ضرورياً لتحقيق أهداف التعلم بالممارسة. لذا فإنــه يجب أن يُمنح أعضاء الفريق صلاحية اتخاذ القـــرارات وتنفيذ التوصيات التي يتوصلون إليها، أو يحصلوا على ضمان من الإدارة العليا بأن ما يقدمونه من توصيات وحلول ســتجد طريقها للتنفيذ. إذ إن عدم توافر صلاحية التنفيذ للفريق، واقتصار دورهم على تقديم التوصيات فحســب يؤثر ســلباً في طاقـــة وحماس أعضاء الفريق

وإبداعاتهم والتزامهم نحو إيجاد الحلول المبتكرة للمشكلة، إضافة إلى أن التعلم لا يتحقق ما لم يمارس الأفراد ما تعلموه في الواقع.

وكذلك فإن امتلاك أعضاء الفريق لصلاحية التنفيذ، سيعزز تعلمهم من الخبرة التي يمرون بها، بالإضافة إلى إكسابهم المزيد من الخبرات التي تمكنهم من التصرف بإيجابية في المواقف المستقبلية. كما تؤكد التجارب أن الأفراد لا يستطيعون الحكم على فعالية أي قرار أو أي خطة أو إستراتيجية، ما لم يتم تطبيقها ومعرفة نتائج التطبيق على الواقع، فالتطبيق والتنفيذ يعزز التعلم، لأنه يوفر قاعدة أساسية يمكن الاستناد إليها للحكم على افتراضاتنا وأفكارنا (التجربة خير برهان).

ويمر فريق التعلم بالممارسة بأربع مراحل منذ البدء في فحص المشكلة وتشخيصها إلى أن يصلوا إلى مرحلة تنفيذ وتطبيق الإستراتيجيات. تركز المرحلتان الأوليان منها على تشخيص المشكلة ومعرفة أسبابها الحقيقة بالإضافة إلى تحديد الأهداف التي يرغب الفريق في تحقيقها، والمعوقات التي يمكن أن يواجهها الفريق وكيف يمكن التغلب عليها. أما المرحلتان الأخيرتان فيتم خلالهما تطوير الإستراتيجيات وتنفيذها. ومما هو جدير بالذكر هنا، أن التعلم يحصل بعد كل مرحلة من تلك المراحل الأربع وسنقدم فيما يلي شرحاً تفصيلياً لكل مرحلة من المراحل الأربع (Marquardt, 2009, 89).

المرحلة الأولى - فهم وأعاده صياغة المشكلة:

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل في حل المشكلات، وعلى الرغم من ذلك فإن معظم الأفراد والفرق يسارعون في تجاوزها للبحث عن إجابات وحلول للمشكلة، ومن ثم لا يمنحون هذه المرحلة الاهتمام الكافي، ونتيجة لذلك فإنهم قد لا يصلون إلى اتفاق على الحلول لأنهم أساساً مختلفون في تشخيص المشكلة، أو قد يتوصلون إلى حلول خاطئة أو غير مناسبة، نتيجة للتشخيص الخاطئ أو غير الدقيق للمشكلة، مما يترتب عليه نتائج سلبية على الأفراد والفريق والمنظمة بأكملها.

وكما سبق أن أشرنا، فإن التعلم بالممارسة يستخدم أسلوب طرح الأسئلة على أنها أداة أساسية لتوضيح المشكلة، وإزالة الغموض حولها، حتى يتوصل أعضاء الفريق إلى إجماع حول المشكلة، ويفترض أن لا يسمح ميسر فريق التعلم بالممارسة للأفراد بالانتقال من هذه المرحلة إلى مرحلة تطوير الإستراتيجيات إلا بعد الانتهاء تماماً من طرح جميع الأسئلة المحتملة التي تساعد في التوصل إلى اتفاق ورؤية مشتركة للفريق حول طبيعة المشكلة.

ومما تجدر الإشـــارة إليه، أن مرحلة إعادة صياغة المشـــكلة قد تؤدي إلى أن يصل الفريق إلى تحديد مشـــكلة مختلفة عن المشكلة التي كُلف بحلها من قبل الإدارة العليا للمنظمة، لذا فإنه من المهم أن يحصل الفريق على صلاحية إعادة صياغة المشكلة بعد التشـــخيص والتحليل الشمولي لها، ونتيجة لذلك فإن الفريق لابد أن يتحمل مسئولية إيجاد حل للمشـــكلة الحقيقية التي يكتشـــفها، ومن ثم فإن مهمة وأهداف الفريق قد تختلف بعد مرحلة تشـــخيص المشـــكلة وإعادة صياغتها. وهذا يتطلب أن يكون لدى أعضاء الفريق الشـــجاعة والقدرة الكافية على إقناع الإدارة العليا بالأهداف الجديدة التي يســـعون إلى تحقيقها والتي يرون أنها تعد أهدافاً إســـتراتيجية وستحدث تغييراً إيجابيـــاً عند تنفيذها، بدلاً من الاســـتمرار في إضاعة الوقت والجهد والموارد المتاحة للفريق في البحث عن حلول وتطوير إســـتراتيجيات لحل مشـــكلة قد لا تكون حقيقية وإنما أعراض ومظاهر لمشكلة خفية.

المرحلة الثانية - وضع الأهداف:

بعد أن يصل أعضاء الفريق إلى إجماع واتفاق وفهم مشترك لطبيعة المشكلة، فإنهم ينتقلـــون بعد ذلك إلى تحديد الأهداف الذي يســـعى الفريق إلى تحقيقها، وينبغي أن تكون الأهداف ذات معنى للفريق وللمنظمة كلها، بمعنى أنها ســـتحدث تغييراً إيجابياً عند تحقيقها. ويفترض أن تتوافر في الأهداف شـــروط الهدف الجيد التي تتخلص بكلمة سمارت (SMART) باللغة الإنجليزية وهي على النحو التالي:

- أن يكون الهدف محدداً وليس عاماً.
- أن يكون الهدف قابلاً للقياس.
- أن يكون الهدف ممكنَ التنفيذ.
- أن يكون الهدف واقعياً.
- أن يكون الهدف مرتبطاً بفترة زمنية للتنفيذ.

وكلما استطاع الفريق التوصل إلى أهداف يتفق عليها من قبل جميع الأعضاء، زاد ذلك من تماسك أعضاء الفريق أكثر.

المرحلة الثالثة - تطوير الإستراتيجيات واختبارها:

يتـم في هذه المرحلة تطوير نوعين من الإسـتراتيجيات من قبـل أعضاء الفريق: إسـتراتيجيات عامة (ماذا يجب أن نعمل لتحقيق الأهداف؟) وإستراتيجيات تفصيلية (كيف نصل إلى ما نريد أن نعمل؟). ويكون الاتفاق حول الإستراتيجيات أكثر سهولة، إذا كان أعضاء الفريق توصلوا إلى اتفاق حول المشكلة والأهداف خلال المرحلة الأولى والثانية.

ففي المرحلة الثانية، تم تحديد الأهداف، أو بمعنى آخر ماذا يريد الفريق أن يحقق؟ وخلال هذه المرحلـة يصبح الفريق أكثر تحديداً، ويبدأ أعضاء الفريق في البحث عن إجابات لمجموعة من الأسئلة وهي كما يلي:

- ما أفضل إستراتيجية لتحقيق الأهداف؟
- ما الموارد التي نحتاج إليها لتحقيق تلك الأهداف؟
- ما المعوقات المتوقعة التي قد تواجه الفريق في تحقيق الأهداف؟

أي أن المرحلـة الثالثة هي المرحلة التي يتم خلالهـا تطوير الخطة التنفيذية لحل المشـكلة، ويتطلب ذلـك الاهتمام بجانبين هما: هل الإسـتراتيجيات التي تم وضعها مناسـبة لتحقيق الأهداف ولحل المشـكلة؟ وهل تلك الإسـتراتيجيات والحلول قابلة للتنفيذ في الوقت المحدد للفريق لحل المشـكلة؟ إذ إن الإسـتراتيجيات لن تطبق إذا لم تكن ملائمة وقابلة للتنفيذ، وكذلك إذا لم نسـتطيع تحديد الأفراد الذين سينفذون تلك الإسـتراتيجيات ويعرفون ماذا نريد أن ننجز ويسـتطيعون إنجازه، فيتوقف نجاح الخطة التنفيذية على توافر الأفراد الذين يمتلكون القدرات والمهارات والذكاء المطلوب للتنفيـذ، بالإضافة إلى اهتمامهم والتزامهم، فهؤلاء هم الذين يدعمون نجاح التنفيذ. وعادة ما يسـتخدم فريق التعلم بالممارسـة أسـلوب العصف الذهني لاختيار وتطوير الإستراتيجيات المناسبة حتى يصل أعضاء الفريق إلى اتفاق حولها. وفي أحيان كثيرة يتطلب أن يطور الفريق أكثر من إسـتراتيجية بحيث يكـون لديهم أكثر من بديل لحل المشكلة، إذ إن البدائل المتعددة تزيد من احتمالات الوصول إلى نتائج أفضل، وعادة ما تتم المقارنة بين البدائل باستخدام أسلوب (العائد - التكلفة).

إن الأسلوب السائد في تطوير الإستراتيجيات في فرق التعلم بالممارسة، يستند إلى الاستفادة من المعرفة المبرمجة (الخبرات السابقة) لدى أعضاء الفريق، ومن الطبيعي أن لا تكون تلك الخبرات ملائمة للاحتياج الحالي أو للمشـكلة الحالية بدرجة كبيرة،

إلا أنــه من خلال الدمج بين تلك الخبرات، والمعرفــة الجديدة التي توصل لها الفريق من خلال عمليات طرح الأسئلة حول أبعاد المشكلة المختلفة يتوصل الفريق إلى تطوير إســتراتيجيات جديدة تكون أكثر نجاحاً وإبداعاً وتســتجيب للاحتياج الحالي. وبعد تطوير الإســتراتيجيات، ينبغي أن يحدد أعضاء الفريــق المعوقات المتوقعة عند تنفيذ تلك الإستراتيجيات لاتخاذ ما يلزم من إجراءات للتغلب عليها.

ولكي يســتطيع الفريق التأكد من فعالية الإســتراتيجيات ونجاحها بالكامل، فإنه من الضروري أن يتم تطبيقها تطبيقاً تجريبياً، ومن ثم الحصول على التغذية الراجعة لنتائــج التطبيق، إذ إن أكبر قدر من التعلم والاســتفادة تتحقق عندما يجتمع أعضاء الفريق لمناقشــة نتائج التطبيق والتنفيذ للحلول التي توصلوا لها، فاختبار الأفكار على أرض الواقع هو الســبيل الوحيد الذي يمكن أعضاء الفريق من معرفة أن ما توصلوا إليه من حلول كانت فعالة وعملية أم لا.

المرحلة الرابعة - التنفيذ ومناقشة نتائج التنفيذ:

يعد التنفيذ وتطبيق الإســتراتيجيات التي طورها الفريــق من أهم عناصر التعلم بالممارســة، فإن اقتصــرت مهمة الفريق علــى تقديم التوصيات فحســب، فإن ذلك سيضعف من التزامهم بإيجاد الحلول، وكذلك بدرجة التعلم الحاصل. وأوضح ريفانس (Revans, 2011): «أنــه لا يمكن للفرد أن يتعلــم كيف يضرب كرة التنس، إذا لم تُتَحْ لهــا الفرصة ليضربها في الحقيقة». فالفرد أو الفريق لن يتعلم ما لم تتح له الفرصة لممارســة ما تعلمه. فالتعلم بالممارسة هو أنموذج أو أسلوب للتعلم مصمم على أساس الاستفادة من العالم الواقعي بدلاً من الانفصال عن الواقع وتحليل وتخيل ما يجب أن يكون.

ففي نهاية كل جلســة للفريق لابد أن يتفق الأعضاء على الأعمال التي ســيقومون بهــا بالتحديــد، وذلك يتضمن تحديد: ماذا، من، أين، متــى، بالإضافة إلى ربط تلك الأعمال بمعايير لقياس النتائج ومدى التقدم الحاصل. كما ينبغي أن يكون ذلك موثقاً في جدول خاص للمتابعة، وفي بداية جلســة الفريــق القادمة يتم الرجوع إلى جدول المتابعــة، للتأكد من أن كل عضو من أعضــاء الفريق قام بالأعمال المطلوبة منه، ولابد أن يقوم ميســر الفريق في نهاية كل جلســة بالسؤال عن الأعمال التي سينجزونها في المرات القادمة، ويتم تحديدها قبل إنتهاء الجلسة ويكون ذلك موثقاً.

العنصر الخامس - ميسر الفريق Team Facilitator:

يعد وجود ميسـر للفريق متطلباً ضرورياً لتحقيق الفعالية لفريق التعلم بالممارسة، كما يؤدي الميسر دوراً حيوياً ومهماً في نجاح الفريق، إذ إنه يساعد على تحقيق الاهتمام المتوازن بين الهدفين الأساسيين اللذين تم تشكيل الفريق من أجلهما وهما: التعلم، وإيجاد حل للمشكلة أو القضية التي يتناولها الفريق.

ويتمحور الدور الأساسي لميسر الفريق حول تقديم المساعدة لأعضاء الفريق ليتمكنوا من التعلم أثناء ممارستهم لعملهم، وذلك من خلال توجيه اهتمامهم وتركيزهم نحو التعلم في المراحل المختلفة لعمل الفريق. بالإضافة لذلك فإنه يساعدهم في توجيه تفكيرهم إلى الكيفية التي يحلون بها المشكلة من خلال قيامه بمداخلات انتقائية يطرح من خلالها أسئلة ثاقبة في المراحل المختلفة لعمل الفريق، كما يشجعهم على طرح الأسئلة حول المشكلة، ويوجههم إلى التفكير في أسلوبهم في الإصغاء لبعضهم البعض، وفي كيفية تقديمهم واستقبالهم للتغذية الراجعة بعضهم من بعض، هذا ومن ناحية أخرى فهو يعمل على لفت أنظارهم إلى ما حققوه من إنجاز، والصعوبات التي تواجههم والعمليات التي يحتاجون إلى القيام بها للتوصل إلى حل للمشكلة التي كُلف بها الفريق.

ويختلف دور الميسر للفريق عن الدور المتعارف عليه لقائد الفريق، من ناحية أن تركيز الميسر يكون منصباً على فعالية التفاعلات والعمليات التي تتم أثناء عمل أعضاء الفريق، وعلى الكيفية التي يعمل بها أعضاء الفريق بعضهم من بعض لتحقيق الأهداف المشتركة.

إن عدم وجود ميسر للفريق قد يؤدي إلى وقوع الفريق في عدد من المزالق التي من أهمها تحول اهتمام وتركيز أعضاء الفريق نحو البحث عن حلول للمشكلة وفقدان الاهتمام ببعد التعلم، ومن ثم يصبح الفريق كأي فريق عمل مكلف بإنجاز مشروع معين (O'Neil and Marsick, 2007, 73).

وانطلاقاً من أهمية دور الميسر يناقش هذا الجزء من الكتاب دور الميسر في المراحل المختلفة لتكوين الفريق، ومهام ومسئوليات الميسر، ومن ثم المهارات الضرورية لميسر الفريق، ونختتم الجزء بأهم السمات التي ينبغي أن يتصف بها ميسر الفريق.

دور الميسر في المراحل المختلفة لتطور الفريق:

تشـــير أدبيات فرق العمل إلى أن أي فريق عمل يمر بأربع مراحل في أثناء تطوره هـــي: مرحلة القبول، والاتصـــال، والإنتاجية والتحكم، ويختلـف الدور الذي يقوم به الميســـر في كل مرحلة من المراحل التي يمر بها الفريق، لذا فإننا ســـنقدم بداية وصفاً موجزاً لكل مرحلة من المراحل، ومن ثم سنوضح دور الميسر في كل مرحلة من المراحل (Rothwell, 1999, 63).

المرحلة الأولى - مرحلة القبول:

يتــم في هذه المرحلة تأســيس الفريق وتقديم الأعضـــاء بعضهم لبعض، ويوجهون لمهامهـــم التي يكلفون بها، ومن الطبيعي في هذه المرحلة ألاّ يكون الفريق منتجاً، حيث إن الأعضـــاء لم يعرفوا بعد ماذا يجب أن يعملوا وكيف يتفاعل بعضهم مع بعض، ومن أجـــل أن يتقدم الفريق للمرحلة التالية فإن الأعضاء لابـــد أن يحصلوا على معلومات كافيـــة حول ماذا يجـــب عمله، وكيف يتفاعل بعضهم مع بعـــض بفعالية. وخلال هذه المرحلة فإن دور الميسر يكون مركزاً على مساعدة أعضاء الفريق على التأقلم مع المهمة ومعرفة بعضهم بعضاً، ولتحقيق ذلك فإنه من المطلوب أن يقدم الميسر لأعضاء الفريق معلومات إضافية حول المشكلة أو المهمة التي يكلفون بها، ليكونوا خلفية كافية حولها، وماذا يجب أن يعملوا، كما يشجع أعضاء الفريق ليتعارف بعضهم على بعض من خلال قيامه ببعض الأنشـــطة لكســـر الجليد بينهم. إضافة إلى ذلك فإنه من المستحســـن أن يشـــجع الميســـر أعضاء الفريق على توزيع الأدوار بينهم (القائد، المسجل، المنسق، وغيرها من الأدوار)، وكذلك يساعدهم في معرفة المصادر المتاحة لهم لإنجاز المهمة.

المرحلة الثانية - مرحلة الاتصال:

يبدأ الفريق في هذه المرحلة بتحليل مهمته، وذلك من خلال طرح الأســئلة حولها، ومن ثم يبدأ باســتيعاب المهمـــة، وما المطلوب إنجازه وكيف يتم إنجـــازه، وما المعارف والمعلومـــات المتوافرة لدى أعضاء الفريق حول المشـــكلة أو المهمة، وكيف سيســـهم كل عضو من الأعضاء بإيجاد حل للمشكلة، وكيف سيتفاعل أعضاء الفريق.

وتتسم هذه المرحلة بكونها مشحونة بالخلافات بين أعضاء الفريق، وتكون الإنتاجية فيهـــا قليلة، وللتقدم نحو المرحلة التالية لها، فـــإن ذلك يتطلب حل الخلافات وتوصل أعضاء الفريق إلى اتفاق حول خطة للعمل واتخاذ خطوات إيجابية نحو حل المشـــكلة، والعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة للفريق.

وفي مرحلة الاتصال فإن ميسر الفريق ينبغي أن يساعد أعضاء الفريق على تأسيس طرق وأساليب لتوضيح المهام التي ينبغي أن يقوم بها الفريق، ويتم ذلك على النحو التالي:

- توجيه أعضاء الفريق لتحديد قائمة بتساؤلاتهم واستفساراتهم نحو المشكلة المكلف بها الفريق.
- مساعدة أعضاء الفريق على تحمل مسئولية إجابة تساؤلاتهم.
- مساعدة أعضاء الفريق على وضع قواعد تنظم عملية التفاعل فيما بينهم؛ وذلك للتقليل من حدة النزاعات التي قد تنشأ بينهم.

المرحلة الثالثة - مرحلة الإنتاجية:

عند وصول الفريق لهذه المرحلة يكون الأعضاء قد قاموا بتأسيس خطة للعمل، وحددوا الكيفية التي يجب أن يعملوا بها، وكيفية تفاعل بعضهم مع بعض، بمعنى آخر أنهم يكونون قد توصلوا إلى خلاصة حول ماذا يجب أن يعملوا وكيف؟ وتصبح هذه الأمور بمثابة قواعد ضمنية تحكم تفاعلات وتصرفات أعضاء الفريق. وفي هذه المرحلة يكون دور الميسر أقل من ناحية التوجيه، ويتحول دوره إلى زيادة الاهتمام والتركيز على العمليات التي تتم، ويكون دوره أقرب لدور المستشار للفريق، كما يمكن أن يقوم بتجربة بعض التقنيات والأساليب التي تعمل على تحفيز التفكير للحصول على نتائج أفضل وأسرع مثل: (العصف الذهني، المخطط الانسيابي، التصويت، الخرائط الذهنية، وغيرها).

المرحلة الرابعة - مرحلة التحكم:

يكون أعضاء الفريق في هذه المرحلة قد شكلوا تصوراً للتسلسل الهرمي لأعضاء الفريق، وذلك بناء على إدراكهم لقدرات كل عضو من أعضاء الفريق للإسهام في تحقيق الأهداف والنتائج. كما تكون قواعد التعامل بين الأعضاء قد تأسست بشكل راسخ. ويميل الفريق في هذه المرحلة إلى التفكير الجماعي ويصبح هناك اتجاه نحو التطابق في التفكير والتصرف على حد سواء. لذا فإن دور ميسر الفريق في هذه المرحلة تحدي أعضاء المجموعة في محاولة لمنع التفكير الموحد، ولتحقيق هذا الغرض فإنه قد يواجه أو يعارض آراء البعض في محاولة لقيادة المجموعة للتفكير في وجهات نظر بديلة.

مسئوليات ميسر الفريق:

تتعدد المسئوليات التي ينبغي لميسر الفريق القيام بها، لتوجيه فريق التعلم بالممارسة لتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها بفعالية. ويمكن تصنيف تلك المسئوليات في أربع مجموعات بناء على الأدوار المطلوب من الميسر القيام بها وهي على النحو التالي:

مسئوليات الميسر باعتباره متدخلاً لتوجيه التفكير والنقاش:

- طرح الأسئلة بوصفها أفضل طريقة للتدخل في توجيه النقاش والتفكير.
- مساعدة أعضاء الفريق في تعلم كيفية طرح الأسئلة الصحيحة.
- مساعدة أعضاء الفريق في تعلم كيفية الموازنة بين التعلم وممارسة مهام العمل.
- مساعدة أعضاء الفريق على التعامل بإيجابية مع المشاعر الناتجة عن محاولة الموازنة بين عملية تعلمهم وممارستهم للمهام المكلفين بها في الوقت ذاته.
- تمكين الأفراد من التعلم، وذلك بتوفير بيئة إيجابية تدعم التعلم، وتقدم المساعدة لهم، وإيجاد طرق وأساليب تساعدهم على التفكير بطريقة مختلفة.
- السماح للمشاكل بالظهور حتى يحصل التعلم.

مسئوليات الميسر باعتباره محفزاً للتفكير التأملي:

- مساعدة أعضاء الفريق على التفكير التأملي أثناء ممارستهم لمهامهم وأنشطتهم المختلفة.
- مساعدة أعضاء الفريق لتعلم كيف يقومون بعملية التفكير التأملي، وتشخيص مشاكل الفريق.
- استخدام التفكير التأملي بوصفه تدخلاً مرحلياً أثناء عمل الفريق، خاصة عندما يواجه الفريق مشكلة معينة أو صعوبات تعيق تقدمه.

مسئوليات الميسر باعتباره مدرياً/ موجاً للفريق:

- استخدام إستراتيجية التدريب الفوري، بناء على طلب أعضاء الفريق في الوقت الذي يحتاجون فيه إلى التدريب.
- مشاركة دوره مع أعضاء الفريق.

- مساعدة أعضاء الفريق في نقل ما اكتسبوه من خبرات ومهارات لوظائفهم وأعمالهم.
- مساعدة أعضاء الفريق على كيفية تعلمهم أثناء ممارستهم لأعمالهم.
- مساعدة أعضاء الفريق في تقديم واستقبال التغذية الراجعة من بعضهم إلى بعض بطريقة إيجابية وبدون حساسية.

مسئوليات ميسر الفريق باعتباره راعياً لعملية الاتصال بين الفريق والإدارة أو الجهة الداعمة:

- إعداد اتفاقية مع الإدارة أو الجهة الداعمة للفريق تتضمن توضيح الكيفية التي سيتم دعم الفريق بها، وجدولة أوقات للاتصال بين الفريق والإدارة الداعمة له أثناء الفترة المحددة لإنجاز المهمة.
- الاتفاق مع الإدارة أو الجهة الداعمة لتحديد صلاحيات الميسر.
- العمل مع الإدارة الداعمة للفريق لتحقيق التوازن المطلوب بين التعلم وإنجاز المهمة.
- مساعدة الإدارة الداعمة في نقل وجهة نظر الإدارة وافتراضاتها وتوقعاتها للفريق. (O'Neil and Marsick, 2007, 75).

المهارات الضرورية لميسر فريق التعلم بالممارسة:

يحتاج ميسر الفريق إلى امتلاك مهارات عالية ليتمكن من القيام بدوره بفعالية وتتضمن تلك المهارات ما يلي: (انظر ملحق رقم «٢» أداة تقييم مهارات ميسر فريق التعلم بالممارسة).

- مهارة استخدام السلوك غير اللفظي (لغة الجسد) ومعرفة أي نوع من السلوك ينبغي استخدامه في المواقف المختلفة، ومهارة ملاحظة وفهم لغة الجسد لأعضاء الفريق.
- مهارة الإصغاء الفعال التي تساعد الميسر في الإصغاء إلى الأفكار والمشاعر.
- مهارة التعبير الفعال: ويقصد بذلك القدرة على اختيار العبارات والجمل القصيرة لنقل المعلومات بين أعضاء الفريق.
- مهارة التلخيص الفعال: ويقصد بذلك أن يكون قادراً على تلخيص العبارات الطويلة التي يشرح بها الأعضاء وجهات نظرهم وأفكارهم ومشاعرهم.

- ملاحظة السلوكيات: بمعنى أن يكون قادراً على مهارة طرح أسئلة جيدة وقوية تثير اهتمام وتفكير أعضاء الفريق وتمهد لهم الطريق نحو حل المشكلة.
- مهارة التعبير عن مشاعره وأفكاره دون ممارسة النفوذ أو السيطرة على أفكار ومشاعر أعضاء الفريق.
- مهارة تركيز اهتمام أعضاء الفريق حول القضايا الرئيسة التي يهتم بها الفريق.
- مهارة تحفيز وإثارة التفكير بين أعضاء الفريق.
- مهارة المحافظة على دعم تماسك وتآزر أعضاء الفريق.

أهم السمات المطلوبة لميسر الفريق:

هناك مجموعة من السمات الرئيسية التي ينبغي توافرها لمن يكلف بدور الميسر لفريق التعلم بالممارسة، حتى يتمكن من مساعدة الفريق في تحقيق النجاح وبلوغ الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ومن أهمها، وفقاً لـ بدلر، ما يلي: (Pedler, 2011, 62).

التسامح وتقبل الغموض:

يعمل فريق التعلم بالممارسة في إطار من عدم التأكد، لذا فإنه من الأهمية بمكان أن يكون لدى ميسر الفريق درجة عالية من رحابة الصدر، والحكم في تقبل عدم التأكد والغموض الناتج عن ذلك، كما يجب أن يكون مستعداً لمنح الفرصة لأعضاء الفريق لإدارة الفريق في بعض المواقف التي يكونون أكثر خبرة منه في التعامل معها.

الانفتاح والصراحة:

ويقصد بذلك قدرة الميسر على التعبير عن أفكاره ومشاعره بصراحة وبأسلوب بعيد عن السيطرة، إضافة إلى قدرته على معرفة وإدراك مشاعر الأعضاء ومساعدتهم وتشجيعهم على التعبير عنها بصراحة وبدون حساسية.

الحماس والرغبة في رؤية الآخرين يتعلمون:

وينبغي أن تتوافر هذه السمة في الميسر وبدرجة عالية، حتى يستطيع تحمل ضغوط العمل والقيام بمسئوليات دوره على أكمل وجه، بحيث يكون حصول التعلم تدريجياً، على المستوى الشخصي لكل عضو من أعضاء الفريق وللفريق بأكمله مكافأة لجهوده، ويشعره بالإنجاز.

التعاطف:

ويقصد به أن يكون ميسر الفريق قادراً على أن يضع نفسه مكان أي عضو من أعضاء الفريق ليعرف مشاعره والطريقة التي يفكر بها العضو.

الصبر اللامتناهي:

وهي سمة مطلوبة لأي معلم ومدرب، وتزداد أهميتها بالنسبة لميسر فريق التعلم بالممارسة إذ إنه يتعامل في ظروف تتسم بدرجة كبيرة من عدم التأكد، إضافة إلى التعامل مع أفراد من خلفيات متنوعة، وشخصيات مختلفة.

العنصر السادس - الالتزام بالتعلم (الفردي، والجماعي، والتنظيمي):

يحتل التعلم درجة عالية من الأهمية مساوية لأهمية إنجاز المهمة المكلف بها الفريق، بل إن التعلم بالممارسة يستمد أهميته وقوته من خلال تركيزه على التعلم الفردي والجماعي والتنظيمي، والنتائج المترتبة على هذا التعلم والمتمثلة في زيادة قدرة المنظمات على إيجاد المعرفة واكتسابها، إضافة إلى زيادة قدرتها على حل مشكلاتها الملحة والمهمة والمعقدة بأسلوب إبداعي يعتمد على التفكير والتعلم الجماعي.

وفي حين يمثل حل المشكلات النتيجة الفورية والقصيرة المدى المتحققة من جراء تطبيق التعلم بالممارسة، يعد التعلم الناتج عن مشاركة الأفراد في فرق التعلم بالممارسة النتيجة الأعظم والأكثر تأثيراً في مستقبل المنظمة على المدى الطويل.

ويؤكد ديلورث (Dilworth, 1998) أن التعلم الناتج عن تطبيق التعلم بالممارسة، يمثل قيمة إستراتيجية عظيمة للمنظمة أكثر من النتائج والفوائد الفورية المتحققة نتيجة لحل المشكلة.

مسئولية التعلم:

نظراً لأهمية وقيمة التعلم فإن النصيحة الأولى التي تقدم لأعضاء فريق التعلم بالممارسة في أول اجتماع للفريق هي أن تعلمهم أثناء ممارستهم لأعمالهم وقيامهم بمهامهم يعد أمراً ضرورياً وهاماً لنموهم وتطورهم المهني، وللفريق وللمنظمة كلها، وأن الاهتمام الموجه نحو عملية التعلم يجب أن يكون مساوياً للاهتمام بإيجاد حل للمشكلة التي يتناولها الفريق. كما يعد الالتزام بمسئولية التعلم أهم شرط للانضمام لعضوية فريق التعلم بالممارسة، فلا بد أن يقبل الأفراد تحمل مسئولية تعلمهم أثناء

ممارسة واجباتهم لإنجاز مهمة الفريق، ويبلغ أعضاء الفريق من قبل الميسر بأن هناك وقتاً متاحاً ومخصصاً للتعلم، وسيعمل الميسر على إدارة ذلك الوقت بفعالية.

هذا وتشـــير الأدبيات إلى أهمية التعلم في بناء قدرات المنظمة على المدى الطويل وإكسابها القدرة على المنافسة في عصر المعرفة. هذا ويقول ديلورث «الأفكار الجديدة والتعلم الجديد مطلوب للاستجابة للتحديات المستقبلية، فإن تعاملنا مع تلك التحديات بالأســاليب نفسها التي اســتخدمناها في الماضي فإن تلك التحديات ستتغلب علينا» (Dilworth, 1998, 35).

خلاصة:

قــدم الفصل الثاني إجابة عن مجموعة من الأســئلة الهادفة إلــى تعريف القارئ بالعناصر المكونة للتعلم بالممارسة بشكل تفصيلي وهي على النحو التالي:

- ما العناصر المكونة للتعلم بالممارسة؟
- ما معايير اختيار المشكلة التي يمكن أن تتناولها مشاريع التعلم بالممارسة؟
- ما أنواع المشكلات التي يمكن أن يتناولها فريق التعلم بالممارسة؟
- كيف يتم التقديم للمشكلة؟ ومن يقدمها؟
- ما الأمور التي ينبغي مراعاتها عند تقديم المشكلة لأعضاء الفريق؟
- ما معايير اختيار أعضاء فريق التعلم بالممارسة؟ ومن يختارهم؟
- ما الحجم المناسب لفريق التعلم بالممارسة؟
- كيف يتم اختيار وتعيين أعضاء فريق التعلم بالممارسة؟
- من المسؤول عن تهيئة أعضاء فريق التعلم بالممارسة؟
- ما القضايا التي ينبغي التركيز عليها في عملية التهيئة؟
- متى وأين تتم عملية التهيئة لأعضاء فريق التعلم بالممارسة؟
- ما أهمية طرح الأسئلة أثناء مناقشة المشكلة؟
- الأهداف التي يسعى الفريق إلى تحقيقها من خلال طرح الأسئلة؟
- ما أنواع الأسئلة التي تثير التفكير الإبداعي؟
- ما سمات السؤال القوي (المؤثر)؟

- ما معايير قوة السؤال؟
- كيف يتم بناء السؤال القوي؟
- هل يحتاج فريق التعلم بالممارسة إلى صلاحية اتخاذ القرار؟
- ما الدور المطلوب من ميسر فريق التعلم بالممارسة؟
- ما مسئوليات ميسر فريق التعلم بالممارسة؟
- ما المهارات الضرورية لميسر فريق التعلم بالممارسة؟
- ما أهم السمات التي يجب أن تتوافر بمن يتم اختياره لدور الميسر لفريق التعلم بالممارسة؟

الفصل الثالث
خطوات تطبيق التعلم بالممارسة

- تمهيد.
- الحصول على دعم الإدارة العليا.
- عقد ورشة عمل تحضيرية للتعريف بالتعلم بالممارسة.
- اختيار المشكلة أو التحدي الذي سيتم التعامل معه.
- اختيار وتدريب ميسر فريق التعلم بالممارسة.
- تحديد وتشكيل فريق التعلم بالممارسة.
- توجيه وإعداد فريق التعلم بالممارسة.
- إعادة صياغة المشكلة وتطوير إستراتيجيات لحلها.
- تنفيذ الإستراتيجيات بعد التطبيق التجريبي لها.
- تقييم النتائج والتعلم الحاصل واتخاذ قرارات بشأنها.

تمهيد:

يناقش هذا الفصل الكيفية التي يمكن أن يطبق بها التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير الأداء الفردي والجماعي والتنظيمي في المنظمات. فقد يبدأ مشروع التعلم بالممارسة على أنه مبادرة من أحد أعضاء التنظيم المتحمسين، أو قد تتبناه وحدة إدارية معينة بصفته أسلوباً لحل مشكلات العمل، أو تطوير أداء العاملين بها، كما يمكن أن يتبناه قائد المنظمة أو مسئولو إدارات التطوير. وعلى الرغم من أنه لا يوجد مدخل موحد يمكن انتهاجه عند الرغبة في تطبيق التعلم بالممارسة، فإن هناك مجموعة من الخطوات المنطقية التي ينبغي القيام بها للتمهيد لتقبل فكرة التعلم بالممارسة وتهيئة جميع الظروف والمقومات التي تساعد على تحقيق النجاح، وتعظيم درجة الاستفادة من المزايا التي يحققها التعلم بالممارسة باعتباره أحد مداخل تطوير الأداء على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي.

وقد تم استخلاص أهم الخطوات التي ينبغي القيام بها لتطبيق التعلم بالممارسة بعد مراجعة وتحليل مجموعة من الدراسات والتجارب السابقة[1] التي تناولت تطبيق التعلم بالممارسة في قطاعات مختلفة، ومنها على سبيل المثال دراسة كل من: O'Hara (1996)، و(2003) Marquardt، وتجربة شركة هونداي أويل بانك في كوريا الجنوبية (Padler (2011، تجربة شركة ديلم الصناعية في كوريا الجنوبية (Padler (2011، وتجربة الوكالة الوطنية للخدمات الإحصائية بوزارة الزراعة الأمريكية (Leonard & Lang (2010، وتجربة أكاديمية لوما للقيادة (Rios & Thorsgaard (2008، وتجربة اتحاد بوستن للتعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (Raelin & Raelin (2006، وتجربة جامعة رمت بأستراليا .Rosemary & Others (2003)

وترى المؤلفة أن اتباع تلك الخطوات التنظيمية يسهم في توفير وتهيئة الظروف الداعمة والمعززة لتحقيق الفوائد والأهداف المرجوة من تطبيق التعلم بالممارسة.

وتتضمن تلك الخطوات ما يلي: الحصول على دعم الإدارة العليا، عقد ورشة عمل تحضيرية للتعريف بمشروع التعلم بالممارسة، اختيار المشكلة أو التحدي الذي سيتم التعامل معه، اختيار وتدريب ميسر فريق التعلم بالممارسة، وتحديد وتشكيل فريق التعلم بالممارسة، وتوجيه وإعداد فريق التعلم بالممارسة، ومن ثم إعادة صياغة المشكلة من قبل أعضاء الفريق، يلي ذلك تطوير إستراتيجيات للتعامل مع المشكلة، التطبيق

(١) التجارب موضحة بالتفصيل في الفصل السادس من الكتاب.

التجريبي لإستراتيجيات التعامل مع المشكلة، وأخيراً تقييم النتائج والتعلم الحاصل، واتخاذ قرارات بشأنها. وفيما يلي شرحٌ تفصيليٌ لكل خطوة من الخطوات.

الخطوة الأولى - كسب دعم ومساندة الإدارة العليا:

إن دعم وتشجيع الإدارة العليا يعد من الخطوات الأساسية والجوهرية في تحقيق النجاح لبرامج ومشاريع التعلم بالممارسة في أي منظمة. وهذا ما تؤكده أدبيات التغيير والتطوير التنظيمي التي تشير إلى ضرورة تفهم القيادة واقتناعها بأهمية الحاجة إلى إحداث التغيير أو التحول المطلوب، ويتم ذلك من خلال تعريف القيادات بالتغيير المطلوب والكشف عن مبرراته وإبراز المزايا التي يحققها هذا التغيير.

لذا فإن نقطة الانطلاق في تطبيق التعلم بالممارسة هي تنمية وعي وإدراك القيادات الإدارية العليا بأهمية الحاجة إلى تبني التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتحسين وتطوير الأداء على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي. إذ إن توافر الوعي والإدراك والقناعة بأهمية التعلم بالممارسة ودوره في تحسين قدرات المنظمة وزيادة فعاليتها، يسهم إلى حد كبير في دفع القيادات العليا في التنظيم إلى اتخاذ خطوات إيجابية نحو تشكيل فرق للتعلم بالممارسة لحل المشكلات المعقدة التي تواجه المنظمة، أو لمواجهة التحديات، إضافة إلى اهتمامهم بتقديم جميع الموارد المساعدة على تحقيق النجاح لتلك المشاريع.

ومن أهم أشكال الدعم والمساندة التي يمكن تقدمها الإدارة العليا لفرق التعلم بالممارسة تتمثل في منحهم جميع الصلاحيات والموارد التي يحتاجون إليها لتنفيذ الإستراتيجيات المقترحة لحل المشكلات والتعامل مع التحديات. إذ إن مقابلة تلك الإستراتيجيات بالتجاهل أو عدم التقدير والاهتمام بأن تأخذ طريقها للتنفيذ سيؤدي حتماً إلى فقدان الحماس والرغبة في بذل المزيد من الجهد مستقبلاً من قبل أعضاء فريق التعلم بالممارسة، إضافة إلى تدهور قدرات الأفراد التي اكتسبوها من خلال فريق التعلم.

هناك العديد من الأساليب التي يمكن اتباعها لإقناع الإدارة العليا بأهمية تبني وتطبيق التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لحل المشكلات وتطوير المهارات وبناء فرق العمل الفعالة. فقد يتولى هذه المهمة أحد أو بعض أعضاء التنظيم ممن لديهم الاهتمام والحماس بالموضوع عن طريق التنظيم لعقد لقاء تعريفي بهدف تقديم التعلم بالممارسة للقيادات العليا في التنظيم ومن خلال اللقاء يتم تقديم فكرة شاملة عن المفهوم تتضمن: (التعريف بالتعلم بالممارسة، أهدافه، المزايا والفوائد المتحققة جراء تطبيق

التعلم بالممارسة على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، استعراض بعض التجارب الناجحة والمميزة في تطبيق التعلم بالممارسة، توضيح مجالات تطبيقه في المنظمة، العوامل الداعمة للتطبيق، المعوقات المتوقع مواجهتها عند التطبيق وكيفية التعامل معها).

قد يكون من المفيد أيضاً أن تتم استضافة بعض أنصار التعلم بالممارسة الذين طبقوه في منظماتهم وحقق نجاحات بارزة يتحدثون عن تجاربهم. كما يمكن الاستعانة ببيوت الخبرة والمستشارين المتخصصين والممارسين للتعلم بالممارسة لتقديم ورشة عمل تعريفية حول التعلم بالممارسة.

الخطوة الثانية - عقد ورشة عمل تحضيرية للتعريف بالتعلم بالممارسة:

بعد الحصول على دعم وتأييد ومساندة الإدارة العليا لتطبيق التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير الأداء في المنظمة، فإن الخطوة التالية لذلك هي تعريف جميع العاملين بالمنظمة بهذا المفهوم وأهمية الاستفادة منه في تحقيق أهداف المنظمة والعاملين بها، إضافة إلى الفوائد المتحققة للأفراد والجماعات والمنظمة بأكملها من خلال تطبيقه.

ولعل من أفضل الطرق لتحقيق هذا الهدف عقد ورشة عمل تعريفية[1] يتم من خلالها تقديم مفهوم التعلم بالممارسة لأعضاء التنظيم. ولعله من المفيد أن يتم خلال الورشة التعريفية تجربة تطبيق التعلم بالممارسة على مستوى مصغر حتى يستطيع الأفراد أن يكتشفوا بأنفسهم ما يحققه لهم من فوائد، ومن أهم الأمور التي ينبغي أن يتم التركيز عليها أثناء تقديم الورشة التعريفية توضيح الإدارة العليا ودعمها واهتمامها بتطبيق المشروع، كما يجب أن تسعى الورشة من خلال منفذيها إلى خلق الحماس لدى الأفراد للإسهام في مشاريع التعلم بالممارسة التي تنوي المنظمة القيام بها، وتشجيعهم على خلق فرص للتعلم بالممارسة في إداراتهم وأقسامهم للتعامل مع المشكلات التي تواجههم بإيجابية وفعالية.

لذا يفضل أن يتم تصميم الورشة التعريفية من قبل متخصصين وممارسين للتعلم بالممارسة لتكون بمثابة قوة دافعة تحرك أعضاء التنظيم وقياداته نحو الاهتمام بالاستفادة من التعلم بالممارسة في منظمتهم والالتزام به عبر التنظيم بأكمله.

ومن المتوقع أن تحقق ورشة العمل التعريفية العديد من الفوائد بالإضافة إلى التعريف بالمفهوم ومبادئه وكيفية تطبيقية والفوائد التي يحققها للأفراد والمجموعات

(١) انظر ملحق رقم (٣) الإطار العام المقترح لورشة عمل للتعريف بالتعلم بالممارسة.

والمنظمــة بأكملها، ومن تلك الفوائد الكشــف عن الأفراد المتحمســين والراغبين في الانضمام إلى المشاريع وفرق التعلم بالممارسة وكذلك عمّن لديهم الرغبة في أن يكونوا ميســرين لفرق التعلم بالممارســة. ومما نود التنبيه إليه هنا، أنه ينبغي الاستفادة من الحماس والاهتمام الذي تولده ورشة العمل بأسرع وقت ممكن وتحويله إلى فرق للتعلم تتناول قضايا مختلفة في التنظيم.

الخطوة الثالثة - اختيار المشكلة أو التحدي الذي سيتم التعامل معه:

يعد اختيار المشــكلة أو التحدي الذي سيتم تناوله من خلال فريق التعلم بالممارسة أمــراً حيوياً وهاماً لتحقيق النجاح في تطبيق عملية التعلم من خلال الممارســة. لذا فإن المشــكلات المعقدة والملحة والتحديات التي تحتــاج إلى حلول ابتكارية هي أفضل مــا يمكن تناوله من خلال فرق التعلم بالممارســة، إذ إن ذلك يبــرز أولاً أهمية التعلم بالممارســة بوصفه مدخلاً لحل المشكلات والتعامل مع التحديات، إضافة إلى ما تهيئه تلك المشكلات والتحديات من فرص للتعلم للأفراد والفرق والمنظمة بأكملها.

وقد يتم اقتراح تلك المشكلات أو التحديات بواسطة الأفراد أو الوحدات الإدارية أو الإدارة العليا بالمنظمة. وفي جميع الأحوال سواء تم اختيار المشكلة من قبل الأفراد أو الإدارات، فإنه ينبغي أن تتوافر فيها سمات محددة كالأهمية، التعقيد، ضرورة الالتزام بفترة زمنية محددة للتوصل إلى حل لها.

هناك أسلوبان يمكن أن ينتهجهما فريق التعلم بالممارسة في تناوله للمشكلات وهما:

أسلوب المشكلة الفردية (الواحدة):

وفقاً لهذا الأســلوب يتناول الفريق مشــكلة أو قضية واحدة فحســب لفترة زمنية معينة، وعادة تكون المشــكلة مشــتركة بــين جميع أعضاء الفريــق، بحيث يركز جميع الأعضاء جهودهم وطاقاتهم لحل تلك المشكلة. ويكلف الفريق بإعادة صياغة وتحديد المشكلة، وإيجاد إســتراتيجيات لحلها، كما يمنح الفريق صلاحية تطبيق الحلول التي يتــم تطويرهــا خلال فترة عمل الفريق. وتلتزم المنظمة (رعاة المشــكلة أو المشــروع) بتنفيذ الحلول التي يتوصل إليها الفريق. ويحقق فريق التعلم بالممارســة ذو المشــكلة الفردية للمنظمة العديد من الفوائد وهي كما يلي:

- التوصل إلى حل فعال للمشــكلة باستخدام العديد من المهارات التي يمتلكها أعضاء الفريق.

- اكتساب أعضاء الفريق مهارات التفكير التأملي والتعلم المستمر أثناء أدائهم لعملهم، مما يحقق للمنظمة العديد من المزايا على المدى الطويل.
- إن مهارة حل المشكلات التي يكتسبها أعضاء الفريق جراء اشتراكهم في عضوية فريق التعلم بالممارسة تعدّ مصدراً قيماً من مصادر المنظمة في المستقبل.
- ينقل الأفراد ما تعلموه من معارف ومهارات وخبرات ويطبقونها في مواقف أخرى ومع فرق أخرى أو في إنجاز مهامهم وأعمالهم اليومية.
- إتاحة الفرصة لأعضاء الفريق لتجربة قدراتهم القيادية، وغيرها من القدرات مما يسهم في نموهم وتطورهم المهنيِّن.
- إحداث تغيير إيجابي واضح في المنظمة بأكملها، نتيجة لما يكتسبه أعضاء فريق التعلم بالممارسة من مهارات وخبرات جديدة تنتقل معهم إلى إداراتهم وأقسامهم، إذ إنهم ينتمون لأقسام وإدارات متنوعة.
- اكتساب الأفراد مهارة العمل والتعلم الجماعي، مما يحدث تأثيراً واضحاً في ثقافة المنظمة بأكملها (Marquardt, 2011, 35).

أسلوب المشكلات المتعددة:

وبناء على هذا الأسلوب يجتمع الأفراد معاً لمساعدة بعضهم البعض في حل مشكلاتهم. فكل عضو من أعضاء الفريق يعرض مشكلته أو مشروعه لأعضاء الفريق ليساعدوه في إيجاد حل لها، وقد يكون أعضاء الفريق إدارات وأقساماً مختلفة من المنظمة ذاتها، أو قد يكونون مجموعة من الأفراد الذين اجتمعوا معاً طواعية لحل مشكلاتهم.

ويحدد الفريق بمساعدة الميسر، الفترة الزمنية المتاحة لكل عضو من أعضاء الفريق ليقدم مشكلته لأعضاء الفريق، ويستقبل الأسئلة من بقية الأعضاء. وبصفة عامة يوزع الوقت بالتساوي بين أعضاء الفريق، فعلى سبيل المثال: إن كان هناك جلسة مدتها ثلاث ساعات، وكان الفريق يتكون من ستة أعضاء، يخصص لكل عضو من الأعضاء ثلاثون دقيقة، يتم خلالها التركيز على مشكلته ويطرح الأعضاء أسئلتهم حولها ويقدمون له الأفكار والمقترحات. كما يحدد الأعضاء بعضهم مع بعض جدول اجتماعاتهم والفترة الزمنية المخصصة لكل اجتماع ومكان الاجتماع، وذلك خلال الفترة التي سيعملون فيها معاً لحل مشكلات جميع أعضاء الفريق.

هـذا وفي الاجتماع الأول يقدم أعضاء الفريق مشكلاتهم، ويعيدون صياغتها وتحديدها بوضوح أكثر بمساعدة أعضاء الفريق، كما يتم تحديد الخطوات التي ينبغي اتخاذها من أجل التوصل إلى حلول لتلك المشكلات. وفي نهاية الوقت المخصص لكل عضو يتم سؤاله من قبل الميسر عن الحل الذي ينوي اتخاذه.

وبعد انتهاء العضو الأول من عرض مشكلته، يتم عرض مشكلة أخرى لعضو آخر ويقوم ميسر الفريق بطرح بعض الأسئلة ليتمكن أعضاء الفريق من التفكير في المشكلة بعمق وبتأمل، مما يسهم في التوصل إلى أفكار لحل المشكلة. كما يساعد الميسر أعضاء الفريق على تحديد ما تعلموه في كل مرحلة وكيف يمكن الاستفادة من تطبيق ذلك في منظماتهم أو في حياتهم بصفة عامة.

أما الاجتماع الثاني ففيه يقوم كل عضو من الأعضاء بإطلاع بقية أعضاء الفريق على المستجدات حول مشكلته، وحول التطورات الحاصلة بالنسبة لما تم تطبيقه من خطوات لحل المشكلة، وما النتائج التي توصل إليها، وهل واجه أي صعوبات، وما الخطوات التي ينوي القيام بها.

ويستمر الفريق في عقد اجتماعاته إلى أن يوضح جميع أعضائه بأنهم قد حلوا مشكلاتهم، وإن كان هناك أحد الأعضاء قد انتهى من حل مشكلته في وقت مبكر قبل بقية الأعضاء، أو أن المشكلة لم تعد ملحة بالنسبة له فإنه يستطيع أن يعرض مشكلة أخرى على الفريق.

وفي الفريق ذي المشكلات المتعددة يتم تناوب الأعضاء على دور الميسر للفريق، أو قد يكلف بهذا الدور شخص من خارج الفريق يتولى بصفة دائمة توجيه الفريق، دون المشاركة في عرض مشكلة على الفريق. وكما يحقق فريق التعلم بالممارسة ذو المشكلة الفردية فوائد عديدة للأفراد والمنظمات، فإن الفريق ذا المشكلات المتعددة يحقق أيضاً عدداً كبيراً من الفوائد، سواء كان ذلك للأفراد المشاركين فيه أم للمنظمة. وفيما يلي أهم تلك الفوائد المتحققة:

- يحصل كل عضو من أعضاء الفريق على اهتمام خاص، إذ يتم التركيز على مشكلته، ونتيجة لذلك فإنه يكتسب المزيد من الفهم العميق للمشكلة، ويحصل على أفكار ووجهات نظر متعددة بشأن حلها.
- إن المساعدة التي يحصل عليها كل عضو من أعضاء الفريق لحل المشكلة تعادل في قيمتها آلاف الدولارات، وساعات العمل، والشعور بالضيق والضغط النفسي.

- إن مشـــاركة الفرد مشكلته مع أفراد آخرين ليسوا من المنظمة نفسها، يمنحه درجة أكبر من الحرية والراحة في الحديث عن المشـــكلات والقضايا والمسئوليات، ونقاط الضعـــف التي تزعجهم، أكثر مما يتوافر له إذا كان يناقش المشـــكلة مع أعضاء من المنظمة نفســـها. فهناك مشـــكلات وقضايـــا يصعب تناولها مـــع أعضاء من داخل التنظيم خوفاً من الشعور بالحساسية تجاه تلك الموضوعات.
- يكـــون الأفراد أكثر صدقاً وانفتاحاً مع الأفـــراد الآخرين الذين لا يعملون معهم في المنظمة نفسها.
- تتميـــز فرق التعلم بالممارســـة ذات المشـــكلات المتعددة التي ينتمـــي أعضاؤها إلى منظمات مختلفة بأنها أقل رسمية ولا تتأثر بهرمية العلاقة التنظيمية، فالجميع في الفريق متساوون في الفرص التي تتاح لهم في النقاش، وطرح الأسئلة، والنقد وغير ذلك من فعاليات التعلم بالممارسة.
- عنـــد العمل مع أفراد من منظمات مختلفة، فإن الفرد يســـتفيد من الاســـتماع إلى وجهات نظر متعددة ومتنوعة، وطرق وأساليب مختلفة في حل المشكلات.
- يكتشـــف الأفراد كيف تتعامل المنظمات الأخرى مع المشـــكلات المشـــابهة لمشكلتهم، وذلك قد يســـهم فـــي تغيير الطريقة التي يفكرون بها في المشـــكلات، ويطورون من أنماط تعاملهم مع المشكلات والقضايا والتحديات التي تواجههم.
- فـــرق التعلم بالممارســـة متعددة المشـــكلات، عـــادة ما تتناول مشـــكلات ذات طابع شـــخصي، أي تخص الفرد صاحب المشكلة، أو قضايا تتسم بحساسيتها وإلحاحها، مما يجعل الأفراد يشـــعرون بالوحدة في أثناء محاولتهم إيجاد حل لتلك المشكلات، لذا فإن حل هذه المشـــكلات باستخدام فرق التعلم بالممارسة قد يشعر الأفراد أنهم لا يواجهـــون وحدهم مثل تلك المشـــكلات، كما أن مشـــاركة الآخريـــن لهم ينتج عنه النظر إلى الموضوع بحكمة وبصيرة أكثر مما يترتب عليه زيادة ثقة الأفراد بأنفسهم (Marquardt, 2011, 37).

أنواع المشكلات التي يمكن تناولها من خلال فرق التعلم بالممارسة:

تتعدد وتتنوع المشـــكلات التي تواجه المنظمات ويتطلـــب إيجاد حل لها النظر إليها من أبعاد مختلفة، واســـتخدام مهارات التفكير والتحليل الإبداعي للمشكلة. ومن تلك المشكلات ما يتعلق بالتخطيط الإستراتيجي لمستقبل المنظمة، ومنها ما يتعلق بالأفراد، أو أســـلوب الإدارة، أو ما يتعلق بالتســـويق أو بالعلاقة مع جمهور المنظمة. وقد تكون

المشــكلات شديدة التعقيد ويحتاج حلها إلى أشــهر عديدة، ومن أمثلة المشكلات التي يمكن تناولها من خلال فرق التعلم بالممارسة ما يلي:

- تطوير نظام لإدارة المعرفة بالمنظمة.
- إيجاد نظام جديد لتقييم الأداء.
- تخفيض تكاليف العمليات.
- التغلب على معوقات التكيف المستمر مع التغييرات العالمية ذات العلاقة بنشاط المنظمة.
- زيادة قدرة المنظمة التقنية من أجل رفع جودة خدمة العملاء.
- تحسين خدمات العملاء.

الخطوة الرابعة - اختيار وتدريب ميسر فريق التعلم بالممارسة:

يناطُ بميســر الفريق دور أساســي ومؤثر بالنسبة لنجاح مشــروع أو فريق التعلم بالممارســة وبالأخص في المراحل الأولية لتكوين الفريق، فإن أدى ميســر الفريق دوره بكفاءة وفعالية فإن ذلك ســيؤدي حتماً إلى نجاح الفريق في تحقيق أهدافه بالتوصل إلى حلول إبداعية للمشــكلة إضافة إلى تحقيق التعلم المنشود بالنسبة لأعضاء الفريق والمنظمة بأكملها. وهناك ثلاثة قرارات رئيســة تتعلق باختيار فريق التعلم بالممارســة وهي على النحو التالي (Rothwell & Serdl, 1992).

القرار الأول: هل يتم اختيار ميسر الفريق من داخل أو من خارج المنظمة؟

لابد أن تحدد المنظمة هل يكون ميســر الفريق من أعضاء التنظيم، أو أن تســتعين بخبرات ميســري التعلم بالممارسة المتخصصين والمرخصين بشكل قانوني للقيام بهذه المهمة. فإن اختارت المنظمة أن يكون ميســرو فرق التعلم بالممارســة من داخلها، فإنه من الأهمية بمكان أن تحدد كيفية اختيارهم وما معايير الاختيار.

وســواء كان ميسر الفريق من داخل المنظمة أم من خارجها، فإنه من الضروري أن يكون لدى الميسر فهم كامل وواضح لدوره، ومسئولياته، ومساهماته ضمن الفريق.

القرار الثاني: هل يجب أن يتم التناوب بين أعضاء الفريق للقيام بدور الميســر أو يســتمر من يتم اختياره للقيام بهذا الدور إلى انتهاء مهمة الفريق.

قد يتولى ميســر الفريق أحد أعضاء الفريق وعادة يكون أكثرهم خبرة، وقد يتناوب جميع الأعضاء على هذا الدور خلال فترة تكليف الفريق بالمهمة. ويسهم التناوب على

دور الميسر في تنمية وتطوير مهارات أساسية للقيادة بشكل تلقائي لدى أعضاء الفريق أثناء ممارستهم لهذا الدور. فالقيام بدور الميسر يجعل الفرد يشاهد الموقف بصورة مختلفة عن بقية الأعضاء الذين ينغمسون في تفاصيل المشكلة أثناء البحث عن حل لها.

القرار الثالث: إذا تم اختيار ميسر الفريق من داخل المنظمة فكيف يتم تدريبهم؟

هناك أكثر من أسلوب يمكن انتهاجه لإعداد وتدريب ميسر فريق التعلم بالممارسة وهي على النحو التالي:

- المشاركة في فرق التعلم بالممارسة باعتباره عضواً يمارس بنفسه جميع المهارات التي قد يحتاجها عندما يكون ميسر الفريق.
- المزاملة أو المصاحبة لميسر ذي خبرة في مجال العمل باعتباره ميسراً لفرق التعلم بالممارسة، وبعد انتهاء كل جلسة يطرح الميسر الخبير الميسر (المتدرب) ماذا حدث أثناء الجلسة، وكيف كان تأثير الأسئلة التي يطرحها ميسر الفريق، وماذا تعلم واكتسب من خلال مشاركته في فريق التعلم بالممارسة.
- الالتحاق بالمعاهد والمراكز المتخصصة، وحضور ورش العمل والبرامج التدريبية المتخصصة في إعداد ميسر فرق التعلم بالممارسة، ومن أشهر المراكز المتخصصة في تقديم برامج لإعداد ميسر لفريق التعلم بالممارسة (مرخص) المعهد الدولي للتعلم بالممارسة World Institute for Action Learning (WIAL).

وبما أن التعلم بالممارسة بوصفه مدخلاً للتطوير وحل المشكلات وبناء فرق العمل الناجحة لم يتم ممارسته أو تطبيقه على نطاق واسع في منظماتنا العربية، تعتقد المؤلفة أنه من المهم في حالة الرغبة في تبني هذا المدخل التطويري أن تستقطب المنظمة بعض أفرادها المتحمسين للمشاركة في مشاريع وفرق التعلم بالممارسة لإعدادهم وتأهيلهم للقيام بدور الميسر لفريق التعلم، وذلك من خلال إلحاقهم ببرامج تدريبية معتمدة لإعداد ميسر فريق التعلم بالممارسة. وبعد ممارستهم لهذا الدور والنجاح في القيام بمهامه على أكمل وجه، يمكن أن يقوموا بدورهم بتدريب زملاء آخرين للقيام بهذا الدور من خلال استخدام أسلوب المزاملة أو المصاحبة في فرق التعلم بالممارسة.

ولكي يقوم ميسر الفريق بممارسة مهام دوره ومسئولياته بفعالية فإنه يحتاج أن يتوافر لديه مجموعة من المهارات والقدرات منها: مهارة الاتصال غير اللفظي، ومهارة إعادة الصياغة للعبارات، ومهارة التلخيص، ومهارة الملاحظة، ومهارة طرح الأسئلة، ومهارة التعبير عن أفكاره ومشاعره بطريقة صحيحة، القدرة على جذب

اهتمام وتركيز أعضاء الفريق نحو القضايا الأساسية والجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها والاهتمام بها.

الخطوة الخامسة - تحديد وتشكيل فريق التعلم بالممارسة:

يجب العناية باختيار المشاركين في فريق التعلم بالممارسة ليحقق الفريق الأهداف المرجوة منه (حل المشكلة، التعلم وتنمية مهارات أعضاء الفريق)، وهناك طريقتان يتم من خلالهما اختيار المشاركين في فريق التعلم بالممارسة هي على النحو التالي (Rothweel, 1999):

الطريقة الأولى:

وفقاً لهذه الطريقة يقوم المديرون بتحديد وترشيح الأفراد الذين يمتلكون المهارات والمعارف والخبرات ذات العلاقة بالمشكلة التي سيجري تناولها أو التي تحتاج إلى حل، ومن ناحية أخرى ينبغي أن يكون لدى هؤلاء الأفراد حاجة إلى تطوير بعض المهارات في المجال نفسه الذي تتناوله تلك المشكلة، بحيث يتم تحقيق هدفي التعلم بالممارسة وهما: حل المشكلات، التعلم أثناء أداء المهام. وبموجب هذه الطريقة فإن صلاحية الاختيار والتعيين لأعضاء فريق التعلم بالممارسة تكون من ضمن صلاحيات المديرين، المشرفين، التنفيذيين، رؤساء الوحدات والأقسام الإدارية، وهناك عدد من الخطوات ينبغي القيام بها لتنفيذ هذه الطريقة:

- اختيار المشكلة (القضية) التي سيجري تناولها من خلال فريق التعلم بالممارسة.
- تحديد أفراد التنظيم الذين يمتلكون المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة لتلك المشكلة أو القضية.
- استهداف واستقطاب الأفراد الذين يمتلكون المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة لتناول تلك المشكلة أو لتحقيق الهدف المطلوب تحقيقه من خلالهم، وفي الوقت نفسه سيترتب على انضمامهم إلى فريق حل المشكلة فوائد تتعلق بتطوير خبراتهم ومهاراتهم وتحقق نموهم المهني أثناء قيامهم بتلك المهمة. وسنقدم فيما يلي مثالاً يساعد في توضيح تلك الخطوات.

المثال:

لو افترضنا أن إحدى المنظمات تواجه مشكلة ضعف تدريب وتأهيل المشرفين للقيام بدورهم الإشرافي بفعالية مما يحقق أهداف الوحدات الإدارية التي يشرفون

عليها، وترغب المنظمة في تشكيل فريق للتعلم بالممارسة لإيجاد حل لتلك المشكلة فكيف يتم اختيار أعضاء الفريق؟

هناك أكثر من فئة يمكن أن تؤخذ في الاعتبار عند التفكير في تشكيل فريق لحل تلك المشكلة ومن تلك الفئات ما يلي:

- المشرفون المعينون حديثاً والذين يشتكون بأنهم لم يحصلوا على تدريب كاف للقيام بدورهم الإشرافي.
- المشرفون الذين أمضوا في وظيفة الإشراف عاماً أو عامين واكتسبوا بعض المهارات، إلا أنهم مازالوا بحاجة إلى تطوير مهاراتهم من خلال التدريب للقيام بدورهم بفعالية أكبر.
- المشرفون القدامى الذين أمضوا سنوات عديدة في ممارسة الدور الإشرافي واكتسبوا مهاراتهم من خلال الخبرة والممارسة الفعلية للدور.
- الأعضاء الذين يمكن الاستفادة منهم أيضاً، ويمكن إعدادهم للقيام بالدور الإشرافي من خلال مشاركتهم في الفريق الذي يتناول مشكلة تأهيل المشرفين للقيام بدورهم الإشرافي بفعالية.
- الأفراد ذوو الخبرة أو المرشحون لتولي مناصب إشرافية.
- مديرو الإدارة الوسطى والذين حققوا نجاحاً في الانتقال من دورهم التنفيذي إلى أدوارهم الإشرفية.
- المستشارون الخارجيون الذين يمتلكون مهارات وخبرات في تدريب المشرفين.

بعد تحديد الفئات التي سيتم الاختيار منها لابد أن يقوم المديرون بتحديد قوائم بأسماء الأعضاء في كل فئة من الفئات السابقة، ثم يوجهون لأنفسهم السؤال التالي:

من هم الأفراد الذين سيحققون أقصى استفادة ممكنة تتعلق بنموهم الذاتي وتطوير مهاراتهم وخبراتهم من خلال مشاركتهم في الفريق المسئول عن مناقشة مشكلة ضعف تدريب وتأهيل المشرفين للقيام بدورهم الإشرافي بفعالية؟ وكيف يمكن التغلب على هذه المشكلة واقتراح وتصميم برامج لتطوير مهارات المشرفين؟ ومن تلك القائمة يمكن أن تتضح بدقة نوعية التطوير الذي سيتحقق للأفراد من خلال مشاركتهم في الفريق ويمكن أن يتضمن ذلك ما يلي:

- إدراك وفهم دور المشرفين ومسئولياتهم والمشكلات التي يواجهونها.

- إدراك ومعرفة كيف تقوم المنظمات الأخرى بتطوير وتدريب مشرفيها.
- المعرفة والمهارة المتعلقة بالإشــراف من خلال الخبرة المكتســبة أثناء تصميم وتنفيذ برامج تدريب المشرفين وتقييم نتائجه.
- التآلف مع أعضاء الفريق من الإدارات والأقسام الأخرى في التنظيم.
- وبعد أن يتم تعيين الأفراد الأكثر مناســبة للمشــاركة في فريق التعلم بالممارسة، يتم تكليفهم رسمياً بالمهمة، وبعدها يتولى المدير القيام بالمهام التالية:
- مقابلة كل عضو من الأعضاء بشكل منفرد.
- أن يشرح ويوضح للأفراد الهدف من تشكيل الفريق.
- التأكيد على الفوائد أو المكاســب التي ســيحققها كل عضو من خلال انضمامه إلى فريق التعلم بالممارسة.

هناك أربعة أسئلة رئيسة يمكن أن تساعد في تحديد الأفراد الملائمين لفريق التعلم بالممارسة وهي:

١- ما المشكلة أو القضية المرغوب في مناقشتها أو التوصل إلى حل لها؟
٢- مــن أكثر أعضاء التنظيم يمتلك المعرفة، والمهــارة، والخبرة، والاتجاه الذي يخدم القضية أو المشكلة المرغوب في تناولها بواسطة الفريق؟
٣- ما النتائج التطويرية المتوقع تحقيقها ســواء على مســتوى الفرد أو على مســتوى الفريق؟
٤- مــن أكثر الأعضاء الذين تم تحديدهم في الســؤال الثاني، يمكن أن يحقق أفضل النتائج التطويرية ويحقق الاســتفادة القصوى من خلال مشاركته في فريق التعلم بالممارسة؟

الطريقة الثانية:

بموجب هذه الطريقة يتم نقل مسئولية اختيار وتعيين أعضاء فريق التعلم بالممارسة إلى الأفراد أنفســهم. بمعنى أن تكون عملية المشاركة اختيارية، ويقتصر دور المديرين والمشرفين على اختيار المشكلة أو القضية المراد التوصل إلى حل لها من خلال تشكيل فريق للتعلم بالممارسة ويكون المديرون مسئولين عن تنظيم عملية الاختيار والتعيين وإن كان قرار المشاركة عائداً للأفراد أنفسهم.

ومن ناحية أخرى، فإن مسـئولية اختيار ميسر للفريق تقع على المدير أو المشرف، وقد يقوم الميسر بدوره بعملية اختيار وتعيين بقية أعضاء الفريق بعد الإعلان عن المهمة المطلوب تشكيل فريق لحلها.

هناك طريقة أخرى، يمكن أن تستخدم في عملية اختيار وتعيين أعضاء الفريق، وهي أن تكون العملية تنافسية إذ يطلب من الأفراد الذين تتوافر لديهم المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة لحل المشكلة في ترشيح أنفسهم للمشاركة في الفريق، على أن يوثقوا لماذا يعتقدون أن معارفهم وخبراتهم ملائمة للمشاركة في الفريق المعني، وماذا وكيف يعتقدون أن تضيف مشاركتهم للفريق سواء فيما يتعلق بحل المشكلة، أم بالنسبة لنموهم وتطورهم الذاتي. وبعد الترشيح تقوم لجنة من المحكمين باختيار الأعضاء الأكثر ملاءمة وفقاً للطلبات المقدمة من قبل المرشحين.

الخطوة السادسة - توجيه وإعداد فريق التعلم بالممارسة:

بعد أن يتم تحديد واختيار الأعضاء والميسر لفريق التعلم بالممارسة فإن من المهم جدّاً أن يتبع ذلك عملية إعداد وتوجيه لأعضاء الفريق قبل أن يبدأ الفريق بممارسة مهامه الفعلية. ويبدأ الإعداد بتوضيح المهمة المكلف بها الفريق والأهداف التي يسعى لتحقيقها، والفترة الزمنية المتاحة لهم لإنجاز مهمتهم وتحقيق أهدافهم، وكذلك ينبغي أن تحدد لهم جميع المصادر التي ستساعدهم على إنجاز المهمة بنجاح.

كما يتطلب الإعداد مساعدة أعضاء الفريق على إدراك وفهم الهدف من التعلم بالممارسة، والمبادئ الأساسية التي تحكم تفاعلات وتصرفات أعضاء الفريق بعضهم مع بعض أثناء إنجاز مهامهم، وتوضيح دور ميسر الفريق لجميع الأعضاء، وكذلك تحديد الهدف الذي يطمح كل عضو من الأعضاء إلى تحقيقه من خلال انضمامه إلى فريق التعلم بالممارسة، أو بمعنى آخر تحديد المهارة أو الخبرة التي يرغب العضو في اكتسابها أو تطويرها من خلال عمله في الفريق.

ومن الأمور المهمة المرتبطة بتهيئة وإعداد الفريق تحديد الخطة الزمنية المنظمة لجلسات ولقاءات فريق التعلم بالممارسة، بحيث توضح فيها عدد اللقاءات ومواعيدها، وأماكنها. ويتوقف أسلوب تنظيم مواعيد لقاءات الفريق حسب طبيعة المشكلة وإلحاحها وأهمية العامل الزمني لاتخاذ القرار، فإن كانت المشكلة تتطلب اتخاذ قرار سريع بشأنها، فإن ذلك يستدعي أن يتفرغ أعضاء الفريق ويجتمعوا اجتماعاً يومياً إلى أن يتم إيجاد حل لها، ويتميز أسلوب التفرغ الكامل لحل المشكلة بأن أعضاء

الفريــق يوجهون كل تركيزهم وجهدهم نحو إيجاد حلول للمشــكلة، دون أي مقاطعات أو مشتتات للتفكير.

ومن ناحية أخرى، يمكن أن يتم تنظيم جلســات فريق التعلم بالممارســة بأســلوب تنظيــم مواعيد الجلســات وفقاً لنظام التفــرغ الجزئي لتناول المشــكلة، ويتميز هذا الأسلوب بأنه يمنح الأفراد فرصة لجمع المعلومات وتطبيق الإستراتيجيات في الفترات ما بين جلسات الفريق، بالإضافة إلى أنه يسهل أعضاء الفريق رؤية النمو والتطور في مهاراتهم وقدراتهم المهنية، إذ قد تمتد الجلسات إلى فترات زمنية طويلة نسبياً.

وتعتقد المؤلفة أن من أفضل الأساليب التي يمكن اتباعها في إعداد وتوجيه أعضاء فريق التعلم بالممارســة لإنجاز مهمتهم وتحقيق أهــداف التطوير والنمو لمهاراتهم من خلال الانضمام للفريق هو أن يتم إلحاقهم بورشة عمل تحضيرية تهدف إلى تعريفهم بمفهــوم التعلم بالممارســة وأهدافه، والمبادئ والقيم التي تحكــم تصرفات وتفاعلات الأفــراد أثناء إنجاز مهامهم داخل الفريق، والفوائد التي يمكن أن يحققها الأفراد من خلال انضمامهم لفرق التعلم بالممارسة.

ويمكــن تحديد أهم العناصر التي ينبغــي أن تتضمنها عملية تهيئة وإعداد وتوجيه فريق التعلم بالممارسة من خلال الإجابة عن مجموعة الأسئلة التالية:

- هل تم توجيه أعضاء الفريق إلى أهم المبادئ التي يقوم عليها التعلم بالممارسة؟
- هل يدرك أعضاء الفريق الفرق بين التعلم بالممارسة وغيره من فرق حل المشكلات؟
- هل تم تحديد أهداف للتعلم خاصة بالأفراد أو بالمنظمة؟
- هــل تم الاتفاق علــى القواعد المنظمة لعمــل الفريق والمتعلقة بـ (الســرية لأعمال الفريق، الالتزام بمواعيد الجلسات وإنهائها، مساندة الأعضاء بعضهم لبعض، التنفيذ للإستراتيجيات ما بين جلسات الفريق، مناقشة النتائج في الجلسات القادمة).
- هل تتوافر للفريق جميع المصادر والمعرفة الضرورية لإنجاز مهمته بنجاح؟
- هل هناك شعور بالمسئولية نحو المشكلة؟
- هل تم تحديد وتخصيص وقت في نهاية كل جلســة للتأمل والتفكير في التصرفات والتعلم من خلال التجربة؟
- هل لدى الأعضاء الاهتمام والحماس والالتزام بحل المشكلة؟
- هــل يدرك الأعضاء أهمية الإصغاء بعضهم إلى بعض واحترام بعضم لبعض، وتعلم بعضهم من بعض؟

- هل تم تخصيص وقت كافٍ للتعلم؟
- هل هناك توازن بين حل المشكلة، التعلم، التفكير التأملي؟
- هل هناك ممارسات أو سلوكيات جديدة على سبيل المثال: تقبل الغموض، إعادة التفكير باستمرار، النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة، تحدي الأعضاء الآخرين، التفكير التأملي في نتائج التصرفات؟
- كيف يتعامل أعضاء الفريق مع النزاعات، غياب بعض الأعضاء، عدم الارتياح للمشاركة في المعلومات.

الخطوة السابعة - إعادة صياغة المشكلة وتطوير إستراتيجيات لحلها:

بعد الاتفاق على الجدول الزمني الذي ينظم جلسات ولقاءات فريق التعلم بالممارسة من أجل التوصل إلى حل للمشكلة أو القضية التي كُلف بها الفريق فإن الجلسة الأولى من جلسات الفريق ينبغي أن تركز على إعادة صياغة المشكلة وتحديد الأهداف التي يسعى الفريق إلى تحقيقها من منظور مشترك يعبر عن وجهات النظر المختلفة لأعضاء الفريق حول أسباب المشكلة وجذورها، مما يسهم بشكل كبير في التوصل إلى حل ناجح لها.

ومما هو جدير بالذكر هنا أن الفشل في التوصل إلى تشخيص مشترك وواضح للمشكلة من قبل أعضاء الفريق يؤدي إلى ضياع الكثير من الوقت والجهد في التوصل إلى حلول قد لا تعالج المشكلة الحقيقية. ولعل من أهم الأسباب التي تستدعي ضرورة الاهتمام بإعادة صياغة المشكلة من قبل أعضاء فريق التعلم بالممارسة هو زيادة قدرة الفريق على توليد حلول إبداعية ومبتكرة للمشكلة، إذ إن إعادة صياغة المشكلة تفتح المجال للتوصل إلى كم كبير من الحلول المحتملة للمشكلة.

ويقصد بإعادة الصياغة النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة ومن خلال وجهات النظر المختلفة لأعضاء فريق التعلم بالممارسة، التي يمكن التوصل إليها من خلال طرح الأسئلة المفتوحة والمتنوعة حول المشكلة من قبل أعضاء الفريق.

تتم عملية إعادة صياغة المشكلات من خلال طرح الأسئلة التي تبدأ بـ لماذا؟ (Why) فعلى سبيل المثال: إذا طلبت منك بناء جسر، فلا بد أنك ستطرح العديد من الأسئلة التي توجهك وتساعدك على تحقيق الهدف، لذلك قد تعود وتطرح السؤال التالي: لماذا تريد أن أبني الجسر؟ وقد أجيبك بأنني أريد بناء الجسر لأعبر إلى الطرف

الآخـــر من النهر، فهذه الإجابـــة تفتح المجال للتفكير في العديـــد من الحلول المحتملة الأخـــرى غير بناء الجســـر، فهناك عـــدة طرق يمكن من خلالها عبور الجســـر ومنها: حفر نفق، اســـتخدام قارب، استخدام التلفريك، أو اســـتخدام البالون الطائر، أو غير ذلك من الحلول. كما يمكن أيضاً توســـيع إطار الحلـــول الممكنة من خلال طرح المزيد من الأســـئلة مثل: لماذا تريد أن تعبر إلى الطرف الآخر من النهر؟ وتخيل أن الإجابة كانـــت: إنني أعمل في الطرف الآخر من النهر، وذلك ســـوف يوفر لك معلومات قيمة يمكن أن تؤدي إلى توســـيع نطاق الحلول الممكنة والمحتملة للمشكلة (Seeling, 2013).

ويؤكد ألبرت أينشتاين Elbert Einstein أهمية طرح الأسئلة على أنها إستراتيجية لتوليد حلول للمشكلات بقوله: «لو توافرت لي ساعة لإيجاد حل لمشكلة تتوقف عليها حياتي، فإنني ســـوف أســـتنفد الدقائق الخمس والخمسين الأولى في تحديد الأسئلة المناسبة التي ينبغي أن أطرحها، وعندما أتوصل إلى تلك الأسئلة، فإنني سوف أستطيع التوصل إلى حل المشكلة في أقل من خمس دقائق».

> *"If I had an hour to solve a problem and my life depended on the solutions, I would spend the first fifty-five minutes determining the proper question to ask, for once I know the proper question, I could solve the problem in less than five minutes"*
>
> Elbert Einstein

وبعد الانتهاء من إعادة صياغة المشكلة والتوصل إلى فهم مشترك لها من قبل جميع أعضاء الفريق، وتحديد أهداف واضحة ومحددة للفريق، ينطلق الفريق في جلســـاته القادمة إلى تطوير إســـتراتيجيات لحل المشكلة ويمثل تطوير الإستراتيجيات المسئولية الأساســـية لفريق التعلم بالممارســـة. وينبغي أن يدرك أعضاء الفريق أن التوصل إلى إســـتراتيجيات ناجحة لحل المشـــكلة من أهم العوامل التي تؤثر في مســـتقبل المنظمة وســـمعتها ونجاحها، ممـــا يتطلب ضرورة التزام واهتمام أعضـــاء الفريق بالتعامل مع المشكلة المكُلفين بها بوصفها مشكلة فريدة من نوعها، بدلاً من التعامل معها بالأساليب الســـابقة ذاتها في التعامل مع المشـــكلات المشـــابهة لها، كما ينبغي ألّا يتسرع أعضاء الفريـــق في القفز إلى الحلول قبل التشـــخيص الدقيق للمشـــكلة، أو القبول بالحلول السهلة التي قد لا تعالج المشكلة من جذورها.

ومن أجل التوصل إلى إستراتيجيات فعالة لحل المشكلات فإن تلك الإستراتيجيات والحلول ينبغي أن تســـتند إلى أســـس التفكير النظمي في حل المشـــكلات بدلاً من التفكير الخطي.

ويعرف سنج (Senge, 1994) التفكير النظمي بأنه: «منهج وإطار عمل يقوم على رؤية الكل بدلاً من الجزء، ورؤية العلاقات البينية التي تربط بين أجزاء المشكلة، والنظر إليها في إطار التنظيم بأكمله، أي النظر إلى المشكلة من جوانب مختلفة في إطار التنظيم كله». ويساعد التفكير النظمي في فهم الأسباب الكامنة خلف المشكلات والقضايا المعقدة، مما يسهم في تمييز الجوانب التي تحدث أثراً فعالاً في حل المشكلة أو القضية المعنية.

وقد أوضح سنج (Senge) أنه لم يعد بالإمكان الاعتماد على الأسلوب الخطي (ذي الاتجاه الواحد في التفكير) لدراسة وتحليل المشكلات في العصر الحالي، فالمشكلات أصبحت تتسم بالتعقيد والتراكم من نتائج أعمال سابقة، مما يجعل آثارها تمتد على نطاق واسع، لذا تعجز نماذج التفكير الذهنية التقليدية ذات الأفق الضيق (التفكير في اتجاه واحد) في استيعاب تلك المشكلات والتوصل إلى تطوير حلول فعالة لها. ويوضح الجدول رقم (٢) الفرق بين التفكير النظمي والتفكير الخطي في حل المشكلات.

جدول رقم (٢)
أساليب حل المشكلات

التفكير الخطي	التفكير النظمي/ التفكير التكاملي
يوجد حل واحد للمشكلة	يوجد حلول عديدة للمشكلة
التفكير منفصل عن التصرف	التفكير يجب أن يتحول إلى تصرف
الهدف هو حل المشكلة	الهدف هو التوصل إلى إستراتيجيات فعالة لحل المشكلة والتعلم من التجربة
تحديد واضح للمشكلة من خلال وضع الفرضيات (سبب - ونتيجة)	تحديد المشكلة منتشر أو واسع النطاق يحتوي على العديد من القضايا والأسباب
تحليل المشكلة من خلال تلخيص واختصار الآراء في رأي موحد للجميع وذلك من خلال طرح أسئلة مغلقة ومحددة	تحليل المشكلة من خلال جمع رؤى والتوصل إلى فهم مشترك للمشكلة يتكامل فيه وجهات النظر المختلفة لأعضاء الفريق الذي يتناول المشكلة، من خلال طرح الأسئلة المفتوحة التي تبدأ بـ لماذا؟ والتي تثير التفكير وتدفع إلى توليد الحلول الابتكارية
الهدف: إيجاد حل للمشكلة، ونوعية الإجابات	الهدف: اكتشاف العلاقات المتبادلة ونوعية الفهم

Soruce: Marquardt, Michael J., (2011). Optimizing the Power of Action Learning: Real-Time strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations. Nicholas Brealey Publishing, Boston, MA. (p.93).

الخطوة الثامنة - تنفيذ الإستراتيجيات بعد التطبيق التجريبي لها:

تعـد مرحلـة تنفيذ الإسـتراتيجيات من أهـم المراحل التي يمر بهـا فريق التعلم بالممارسـة إذ إنها تنطوي على تحقيق هدف التعلم، فبـدون التنفيذ لن يتحقق التعلم المنشـود لأعضاء الفريق، ولن يعرفوا ما إذا كانت الإسـتراتيجيات التي وضعوها لحل المشكلة فعالة أم لا، ومن ثم لن تتوافر لهم التغذية الراجعة (المعرفة) عند مدى فعالية نتائج أعمالهم.

لذا فإن حصر دور أعضاء الفريق المكلف بحل المشـكلة بتقديم التوصيات فحسب، سـيترتب عليه ضعـف التزامهم بتنفيذ الإسـتراتيجيات، وضعـف تعلمهم، لأنهم لن يسـتطيعوا التأكد من أن أفكارهم وحلولهم كانت فعالة ومفيدة في حل المشكلة. ولقد أوضحنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب أن من العناصر الأساسية للتعلم بالممارسة منح صلاحية التنفيذ للفريق ليتحقق هدف التعلم.

إن التعلـم لا يمكن أن يحصل بدون ممارسـة، ويتطلب تنفيـذ التوصيات والأفكار وتحويلها إلى واقع ملموس، وهذا ما يميز فرق التعلم بالممارسة عن غيرها من فرق حل المشـكلات. لذلك عندما لا تتوافر الإمكانية لإعطاء صلاحية تنفيذ الإسـتراتيجيات للفريق المكلف بحل المشـكلة، فإنه من المهم أن تنسـب النتائج المتحققة من تنفيذ تلك التوصيات إلى الفريق الأصلي المُكلف بالمهمة، حتى يتعلموا من نتائج أعمالهم.

ويفضل أن يبدأ أعضاء الفريق بعمل اختبار تجريبي للإستراتيجيات التي طوروها لحل المشـكلة، قبل إن يتم تعميمها على نطاق واسـع. إذ إن ذلك سيساعد على صقل تلك الإستراتيجيات وتطويرها، كما سيمنح أعضاء الفريق ثقة أكبر بخططهم، وسيؤدي ذلك إلى حصولهم على دعم الإدارة العليا، كما قد يمنح التجريب فرصة للاختيار بين الإستراتيجيات المحققة للهدف نفسه، وأخيراً فإن التغذية الراجعة التي يحصل عليها أعضاء الفريق من خلال الاختبار التجريبي للإسـتراتيجيات ستسـهم في استمرارية تعلمهم، مما يمكنهم من تطوير خططهم وإستراتيجياتهم.

وبعد الاختبار التجريبي للإسـتراتيجيات وتطبيقها على نطاق واسـع، فإنه ينبغي للفريق أن يسـتمر في متابعة وملاحظـة الفوائد المتحققة والتأثيـر الحاصل نتيجة التنفيذ، وأيضاً رصد المشـكلات غير المتوقعة التي حصلت أثناء التنفيذ. ومن أفضل الأدوات التي يمكن استخدامها للمتابعة هي الخطط التنفيذية للإستراتيجيات، والتي تتضمن جميع خطوات تنفيذ الإستراتيجيات، والشخص المسئول عن التنفيذ، والوقت

المحدد للتنفيذ، والنتائج المتوقعة، ومؤشـــرات القياس. وأخيراً، ينبغي أن يعمل أعضاء الفريق ممثلين بالميسر على تزويد متخذي القرار باستمرار بنتائج أعمالهم (النجاحات، المشكلات).

الخطوة التاسعة - تقييم النتائج والتعلم الحاصل، واتخاذ قرارات بشأنها:

تتبنى المنظمات التعلم بالممارســـة لتحقيق أهداف معينة تتمثل في حل المشـــكلات المعقـــدة، أو مواجهة التحديات وتناول القضايا المهمة فـــي المنظمة كتحقيق الأهداف الإســـتراتيجية، أو إحداث تغييرات جوهرية في المنظمة. وفي الوقت نفســـه، يســـهم التعلم بالممارســـة في تطوير المهارات الذاتية للأفراد وينمي ويطور مهاراتهم القيادية، بالإضافـــة إلى إســـهامه فـــي بناء فرق عمل ناجحـــة، ومن ثم فهو يعمـــل على الجمع بين تحقيق أهداف المنظمة وتطوير المهارات الذاتية للأفراد أثناء ممارســـتهم لمهامهم وواجباتهم.

وللتحقق من أن التعلم بالممارسة حقق الأهداف المرجوة منه، فإن ذلك يستدعي القيام بإجراء عملية تقييم شـــاملة لمشـــروعات أو برامج التعلم بالممارســـة للتأكد من تحقيقها للأهـــداف المناطة بهـــا. ويمكن أجراء التقييم على مراحل مختلفـــة على النحو التالي:

- تقييم مرحلي أثناء عمل الفريق.
- تقييـــم نهائي بعد إنجاز الفريق للمهمة المكلف بها. (انظر ملحق رقم «١» اســـتبانة تقييم تجربة التعلم بالممارسة».
- تقييم بعد مضي ســـتة شـــهور – ســـنة من انتهاء مهمة الفريق للتأكد من انتقال أثر التعلم إلى أجزاء وإدارات أخرى من التنظيم.

فبالنســـبة للتقييم المرحلي الذي يتم أثناء فترة عمل الفريق، يتولى مسئولية القيام به ميسر الفريق بالتعاون مع أعضاء الفريق ويتضمن الجوانب التالية:

- قيـــاس مدى التطور الحاصل في المهارات لـــكل عضو من أعضاء الفريق وبالأخص المهارات التي انضم إلى الفريق من أجل تطويرها.
- قياس مدى التطور الحاصل في مهارة طرح الأســـئلة المثيرة للتفكير التأملي، ومهارة حل المشكلات.
- تحديد أبرز جوانب التعلم التي حصلت أثناء عمل الفريق على حل المشـــكلة في كل مرحلة من مراحل حياة الفريق.

- قياس فعالية ميسـر الفريق في القيام بمسـئولياته في إدارة الحوار، وتوجيه تركيز أعضاء الفريق نحو التعلم في كل مرحلة من مراحل النقاش، ومهارته في توجيه اهتمام وتركيز أعضاء الفريق للأسـئلة المؤدية إلى إثارة أبعاد مختلفة للمشـكلة المطروحة.

أما بالنسبة للتقييم النهائي، فهو يُجرى بعد إنجاز الفريق للمهمة المكلف بها للتأكد من تحقيق فريق التعلم بالممارسـة للأهداف المرجوة منه. ويتولى إجراء هذا التقييم متخذو القرار الذين قاموا بتشـكيل الفريق وتكليفه بالمهمة، وينبغي أن يشـمل التقييم النهائي التأكد من عدد من الأمور، وهي:

- مدى تحقيق الفريق للأهداف التي تولى مسئولية تنفيذها.
- فعالية الإستراتيجيات التي طورها الفريق لحل المشكلة.
- مدى التعلم الحاصل على المستوى الفردي والجماعي.
- هل حقق فريق التعلم بالممارسة الأهداف المرجوة منه على المستوى الفردي والجماعي.
- هل هناك خطط لكيفية انتقال التعلم الحاصل للأجزاء الأخرى من التنظيم.
- هل تم توثيق تجربة الفريق بتقارير دورية يمكن نشرها وتداولها للمديرين والمهتمين بالموضوع.

بالإضافة إلى التقييـم المرحلي والنهائي ينبغي أن تخلص عملية التقويم إلى وضع خطط مسـتقبلية تتضمن التوصيات والمقترحات المتعلقة بتطبيق التعلم بالممارسة في المسـتقبل في مشـاريع أخرى، أو في إدارات أخرى، ومن الأمور التي يمكن أن تشملها التوصيات: كيفية اختيار المشـكلة، كيفيـة اختيار أعضاء الفريق، إجراءات أو مراحل التنفيذ، المشكلات المتوقع أن تواجه الفريق، وغيرها من الدروس المستفادة من التجربة التي قد تسهم في تحقيق أقصى استفادة ممكنة من برامج ومشروعات التعلم بالممارسة عند الرغبة في تطبيقها مستقبلاً في مشروعات أخرى وفي أجزاء أخرى من التنظيم. هذا ومن ناحية أخرى ينبغي أن تشير الخطط المستقبلية إلى مواعيد وأساليب قياس انتقال أثر التعلم الحاصل إلى الإدارات والأقسام الأخرى من التنظيم.

خلاصة:

قـدم الفصل الثالث إجابة عن مجموعة من الأسـئلة الهادفـة إلى تعريف القارئ بالخطوات الأساسية لتطبيق التعلم بالممارسة، وهي على النحو التالي:

- ما أهم الخطوات التي ينبغي القيام بها عند الرغبة في تطبيق التعلم بالممارسة في المنظمات؟
- مـا أهمية الحصول على دعم الإدارة العليا عند الرغبة في تبني التعلم بالممارسـة باعتباره مدخلاً للتطوير الفردي والجماعي والتنظيمي؟
- لماذا نحتاج إلى عقد ورشة عمل تحضيرية للتعريف بالتعلم بالممارسة؟
- هل يتناول فريق التعلم بالممارسة مشكلة واحدة أو مشكلات متعددة؟
- كيف يتم إعداد وتهيئة فريق التعلم بالممارسة؟
- هـل مـن الأفضل اختيار ميسـر فريق التعلم بالممارسـة من داخـل المنظمة أو من خارجها؟
- كيف يتم تدريب ميسر فريق التعلم بالممارسة؟
- مـا أهم العناصـر التي ينبغي أن تتضمنها عملية تهيئة وإعداد ميسـر فريق التعلم بالممارسة؟
- ما أهمية إعادة صياغة المشكلة من قبل أعضاء فريق التعلم بالممارسة؟
- ما الأساليب التي يمكن اتباعها في تطوير إستراتيجيات لحل المشكلة؟
- كيف يتم تقييم نتائج فريق التعلم بالممارسة؟

الفصل الرابع
التعلم بالممارسة ودوره في تطوير القيادات

- تمهيد.
- أهم السمات والمهارات المطلوبة للقادة في القرن الواحد والعشرين.
- مبررات التوجه نحو التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات.
- مقارنة التعلم بالممارسة بأسلوب التدريب التقليدي.
- تطوير المهارات القيادية من خلال التعلم بالممارسة.
- كيفية تطوير المهارات الذاتية للقادة من خلال التعلم بالممارسة.
- تجارب عالمية في استخدام التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات.

تمهيد:

يعمل القادة اليوم في بيئة عمل تتسم بسرعة التغيير وارتفاع نسبة عدم التأكد وتزايد التعقيد والغموض، إضافة إلى التقدم العلمي والتقني الهائل بشكل لم يسبق له مثيل، مما أدى إلى زيادة التعقيد في المشكلات التي تواجه منظمات الأعمال لدرجة أصبح من الصعب معها استخدام الحلول والأفكار ذاتها التي استخدمت في الماضي لتوجيه المستقبل. بناء على ذلك فإن بيئة العمل في العصر الحالي تتطلب نوعاً جديداً من القادة ومن الأساليب والمهارات القيادية، إذ إن الأساليب والمهارات القيادية التي كانت ذات تأثير وفعالية في الماضي لم تعد تفي بمتطلبات وتحديات العصر الحالي.

وبالرغم من أن العديد من المنظمات استمرت في استخدام الأساليب والطرق التقليدية في تطوير قادتها ومنها على سبيل المثال: برامج التدريب التقليدية أو حضور بعض البرامج الأكاديمية في كليات ومدارس إدارة الأعمال، فإنهم يعلمون تمام العلم أن النتائج المتحققة من تلك البرامج محدودة التأثير وغير مرضية والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى أن معظم برامج تطوير القيادة تتم بمعزل عن واقع بيئة العمل الحقيقية (Marquardt, 2000, 1).

ويشير ديلورث (Dilworth, 1996) إلى أن برامج تطوير القيادة المقدمة في معظم منظمات الأعمال والجامعات ومعاهد التدريب ومؤسسات التعليم العالي تنتج أفراداً متعلمين ومؤهلين من الناحية الفنية والتقنية للتعامل مع المشكلات المعقدة، ولكنها لا تأخذ في الاعتبار بعداً أساسياً من الأبعاد التي ينبغي الاهتمام بها وهو البعد الإنساني. فقد يكون هؤلاء القادة قادرين على إعادة هيكلة منظماتهم وتقليص حجمها، ولكنهم لا يمتلكون المهارات التي تمكنهم من التعامل مع التحديات الناتجة عن انخفاض الروح المعنوية لقوة العمل جراء تلك التغييرات التنظيمية، فتلك البرامج قد تكون جيدة من ناحية تطوير الجوانب والمهارات التقنية والفنية للقادة ولكنها لا تأخذ جميع الأبعاد التي ينبغي الاهتمام بها كالبعد الاجتماعي وبعد العلاقات الإنسانية في المنظمات التي تؤثر كثيراً في التفاعلات والثقافة التنظيمية.

ويؤكد كل من بيفر وفونج (Peffer & Fong, 2002) بأن غالبية البرامج التدريبية المقدمة لتطوير القيادات سواء تلك المقدمة في منظمات الأعمال ذاتها أو في مؤسسات ومعاهد التدريب أو في المؤسسات الأكاديمية أصبحت تتسم بأنها غير فعالة ومكلفة.

ويضيف منتبرج وجولسينج (Mintrberg &Gosling, 2002) أن البرامج المعاصرة لتطوير القادة والبرامج الأكاديمية المقدمة في مدارس وكليات إدارة الأعمال تركز على وظائف القيادة والإدارة أكثر من تركيزها على ممارسة القيادة.

كل ما ذكر سلفاً، جعل منظمات الأعمال تبحث عن أساليب جديدة تكون أكثر فعالية لتطوير قياداتها وتنمية مهارتهم ليصبحوا قادرين على قيادة منظماتهم بفعالية وتميز في ظـل متطلبات وتحديات العصر الحالي، وفي ظل تلـك الظروف توجهت الأنظار نحو التعلم بالممارسـة باعتباره أحد أقوى المداخل وأكثرهـا فعالية لتطوير القيادات، وشاع اسـتخدامه على نطاق واسع في العديد من المنظمات حول العالم لتطوير وبناء المهارات القيادية.

ومن أبرز المنظمات التي استخدمت التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير قياداتها وحل مشـكلاتها المعقدة شركة بوينج للطائرات، وشـركة سامسونج، وشركة سيمنس، وشـركة مايكروسـوفت. إضافة إلى ذلك نجد أن العديد من الجامعات المشهورة على نطاق عالمي أدخلت التعلم بالممارسة على أنه مادة أساسية ضمن برامج الدراسات العليا المتخصصة في إعداد القادة، أو بوصفه أسـلوباً للتدريس والتعليم، ومن تلك الجامعات جامعة هارفرد، وجامعة جورج واشـنطن. وفي الوقت الحاضر نجد أن غالبية برامج تطويـر القيادات في الولايـات المتحدة الأمريكية تتضمن برامج للتعلم بالممارسـة، بل إنه يعد الطريقة الأساسـية التي تسـتخدم بواسـطة المنظمات حول العالم في تطوير القيادات وبناء فرق العمل، وتطوير قدرات المنظمات وقد أظهر أحد استطلاعات الرأي الحديثة التي أجريت بواسـطة الجمعية الأمريكية للتدريـب والتطوير بأن ثلثي برامج تطوير القيادات في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم التعلم بالممارسة على أنه أحد الأسـاليب الفعالة في تنميـة وتطوير مهارات القيادة الإداريـة (Marquardt, 2011).

لـذا يتناول هذا الفصـل من الكتاب التعلم بالممارسـة ودوره في تطوير القيادات. وسيتم من خلاله إلقاء الضوء على أهم السمات والمهارات المطلوبة لقادة القرن الواحد والعشـرين، يلي ذلك مبـررات التوجه نحو التعلم بالممارسـة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات، ومن ثم سـيتم اسـتعراض أوجه الشـبه والاختلاف بين التعلم بالممارسـة وأسـلوب التدريب التقليدي في تطوير مهارات القيادة، كما سـيتم توضيح دور التعلم بالممارسـة في تطوير المهارات القيادية، إضافة إلى توضيح الكيفية التي تتم بها تنمية المهارات الذاتية للقادة خلال انضمامهم إلى فرق التعلم بالممارسة.

أهم السمات والمهارات القيادية المطلوبة للقرن الواحد والعشرين:

نظراً للتحولات العالمية - الاقتصادية والسياسية والمعرفية والتقنية - فقد انتقلت منظمات القرن الواحد والعشرين من مرحلة المحلية والدولية إلى مرحلة المنظمات المتعددة الجنسيات ثم للمنظمات العالمية، وقد أشار عدد كبير من الممارسين والمنظرين في مجال القيادة إلى اختلاف نوعية السمات والمهارات القيادية المطلوبة لقيادة منظمات العصر الحالي جراء تلك التحولات، إذ أصبحت المنظمات بحاجة إلى قيادات تمتلك القدرة على التفكير بمنظور عالمي، فتعمل باستمرار على زيادة وتنمية معارفهم، وتصبح أكثر مرونة، وتتميز بدرجة عالية من الإحساس بأهمية وتأثير التنوع الثقافي، وتتمتع بالقدرة على التنبؤ المستقبلي، واتخاذ القرار حتى في الحالات التي لا تتوافر فيها معلومات كافية، ولديها القدرة الكبيرة على التفكير التأملي في تصرفاتهم. فالأفراد الذين يتسمون بالعقلية العالمية يستطيعون أن يروا العالم بمنظور عالمي، كما أنهم يتسمون بالانفتاح والاستعداد لتبادل الأفكار والمفاهيم عبر الحدود، والقدرة على التغلب على معوقات التفكير المحدود والمحافظ.

ويؤكد هؤلاء المنظرون أهميةَ إيجاد التوازن بين الاحتياجات العالمية والمحلية والقدرة على العمل عبر الوظائف والأقسام والثقافات المتنوعة حول العالم (Marquardt, 2003, 134).

وكشفت دراسة بحثية أجريت على مجموعة من المنظمات العالمية عبر أوروبا وآسيا وأمريكا الشمالية أن قيادة المنظمات العالمية تحتاج إلى شخصية قيادية تتسم بالدهاء، والمرونة، والذكاء، كما أشار الباحثون إلى أن حب الاستطلاع يعد بمثابة السمة المركزية المحركة لتلك السمات الثلاث، وقد حدد الباحثون أربع إستراتيجيات إذا تم استخدامها على الوجه الصحيح فإنها ستكون فعالة في إيجاد وتطوير القادة العالميين وتتضمن: السفر، فرق العمل، التدريب، التنقل (Gregersen, & Others, 1998, 21).

ومن ناحية أخرى فقد كشفت مجموعة من الباحثين عن أن القادة العالميين يتميزون عن غيرهم من خلال اهتمامهم بالموازنة بين أربعة معايير للأداء والمنافسة وهي: الربحية والإنتاجية، الاستمرارية والفاعلية، الالتزام والروح المعنوية، التكيف والابتكار، مما يسهم في زيادة القدرة التنافسية لمنظماتهم (Petrick & Others, 1999, 58).

وقد خلصت دراسة (Marquardt & Breger, 2000)، التي استهدفت تحديد أهم سمات القيادة العالمية، إلى أن هناك ثماني سمات للقائد العالمي وهي: القدرة على

تطوير ونشر رؤية مشتركة واضحة، التوجه نحو خدمة الآخرين، القدرة على المخاطرة والابتكار بصورة مستمرة، عقلية تفكر بمنظور عالمي، التعامل مع التقنية وتقبلها بارتياح، إدراك أهمية الأخلاقيات والجانب المعنوي في مكان العمل، وأخيراً أن يكون قدوة في التعلم مدى الحياة.

وبعد المراجعة المستفيضة لأدبيات القيادة فقد تم تحديد سبع مهارات أو قدرات أساسية يجب أن تتوفر لدى القائد في القرن الواحد والعشرين وهي كما حددها ماركردت Marquardt (2000):

١- القدرة على التفكير النظمي: «ويقصد به التفكير الشمولي الذي يأخذ في الاعتبار المدخلات والعمليات والمخرجات والعلاقات البينية بين أجزاء التنظيم وعناصره المختلفة أثناء التعامل مع الأحداث والقضايا المختلفة.

٢- القدرة على خلق التغيير في المنظمة: ويقصد بذلك أن يكون لدى القائد قدرة عالية في خلق وإيجاد التغيير الذي ينشده في منظمته وإدارته بفعالية.

٣- القدرة على الابتكار والمخاطرة: إذ تتطلب بيئة العمل في القرن الحالي المخاطرة من أجل خلق فرص النجاح والتميز، ويستدعي ذلك من القائد أن يشجع على إيجاد بيئة عمل تحث على المخاطرة والتجريب للتغلب على التحديات، وذلك من خلال تشجيع الأفراد المبادرين والمخاطرين وحمايتهم في حالة عدم تحقيق النجاح.

٤- الاستعداد الداخلي لخدمة الآخرين: القيادة الحقيقية تظهر عندما يكون لدى الفرد دافعية ورغبة حقيقية في مساعدة الآخرين وخدمتهم ويشمل ذلك: (المرؤوسين، العملاء، والمجتمع). فيجب أن تحتل خدمة الآخرين الأولوية الأولى في اهتمام القائد.

٥- القدرة على التنسيق المتزامن للتعامل مع العديد من المهام والقضايا والأفراد: يتطلب العصر الحالي أن يكون لدى القائد القدرة في آنٍ واحد على إدارة وتنسيق العديد من الأمور. فعلى سبيل المثال يكون لديه قدرة على التعامل والتعاون مع العديد من الأفراد في ظروف مختلفة عن الظروف المعتادة، والتعامل مع مشكلات غير عادية، وهذا يتطلب أن يكون لديه قدرة على التركيز على المنظور الشمولي دون التركيز والانشغال في التفاصيل.

٦- القدرة على التعليم والتوجيه والتدريب: من أهم المهارات المطلوبة لقيادات القرن الواحد والعشرين مهارة «التعلم كيف يتعلم» إذ إن الفرص المتاحة لهم للحصول

علـى تدريب نظامي قليلة جداً نظراً لانشـغالهم وعدم توافـر الوقت الكافي لهم للالتحاق ببرامج التدريب التقليدية، لذا فإنهم يجب أن يتعلموا باستمرار في أثناء ممارستهم لمهام عملهم، حتى يستطيعوا المحافظة على تحقيق النجاح في وظائفهم. هـذا ومن ناحية أخرى فإن من أهم المسـئوليات المطلوبة مـن قادة المنظمات في العصـر الحالي أن يكونـوا معلمين وموجهين ومدربـين لموظفيهم من أجل تطوير مهارة ومعارف هؤلاء الموظفين حتى يسـتطيعوا تطبيق ما اكتسبوه بكفاءة وفعالية في تطوير أعمال المنظمة بأكملها.

٧- القـدرة على بناء رؤية مشـتركة واضحة للمنظمة: من أهـم القدرات التي يجب أن تتوافر لقادة القرن الواحد والعشـرين القدرة على بناء وصناعة رؤية مشـتركة للمنظمة، بحيث تكون هذه الرؤية ملهمة للعاملين والعملاء والزملاء. إذ إن محور عمليـة القيـادة هو توجيه الآخرين نحو مسـتقبل مرغوب فيه، وأهداف تسـعى المنظمة لتحقيقها.

مبررات التوجه نحو التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات:

تشير العديد من الدراسات إلى أن غالبية برامج تطوير القيادات سواء المقدمة في الشـركات أو في المؤسسات الأكاديمية أصبحت غير فعالة ومكلفة من الناحية المادية، ويعود السبب في ضعف تلك البرامج إلى عدة عوامل من أهمها:

- أن الأساتذة والمدربين المقدمين للمعرفة في تلك البرامج ليسوا ممارسين، مما ينتج عنه فصل بين العمل والتعلم.
- القليل من التعلم ينتقل إلى مكان العمل؛ وذلك بسـبب سـرعة التغيير الحاصل في بيئـة العمل، ومـن ثم تصبح المعرفة من تلك البرامج غيـر ملائمة. كما أن العملية التعليمية في تلك البرامج تفتقد إلى التفكير التأملي الذي يعد من الآليات الأساسية التي تسـتخدم في مناقشة المشـكلات أو القضايا والتحديات عند استخدام التعلم بالممارسة.
- تفتقد برامج تطوير القيادات التقليدية إلى الكثير من الجوانب الاجتماعية والشخصية للمنظمة، وتركز على الإجراءات التفصيلية بدلاً من القيادة الإستراتيجية.
- يختلف التعلم بالممارسـة عن برامج تطوير القيادات التقليدية في أن الأول لا يعزل أي بعد من أبعـاد الموقف الحقيقي الذي يمثل بيئة المديريـن والقيادات والعاملين، وأنه يعمل على تطوير القائد والمنظمة من جميع الجوانب. فماذا يتعلم القادة وكيف

يتعلمـــون؟ لا يمكن أن تفصل بين هذه وتلك، فالكيفيـــة التي يتعلمون بها تؤثر فيما يتعلمونه.

- التعلم من خلال برامج تطوير القيادات التقليدية (البرامج التدريبية) التي تستخدم الحالات الدراسية يمكن تشبيهه بتعلم كيفية قيادة قارب من خلال النظر إلى مؤخرة القارب، ففحص ومناقشـــة الأحـــداث الماضية لن تدفع بعمليـــة التغيير التي تجعل المنظمة تتقدم وتصبح قادرة على المنافسة. ولا يمكن للمنظمة أن تتقدم وتتطور وهي تمارس الأساليب نفسها وتتبع الإجراءات نفسها التي كانت تمارسها في الماضي.
- في التعلم بالممارسة تتحقق فرصة النمو والتطور للقادة لأنهم يفكرون بتأمل وإمعان في القضايا الملحة ذات الأهمية العالية لأنها تتحدى إمكاناتهم بل تتحدى افتراضاتهم الأساسية (Pfeffer & Fong, 2002, 28).
- وقد أوضح ريفانس - الذي يعد الأب الروحي لمفهوم التعلم بالممارسة - أن المديرين يكونون ســـلبيين ويفتقدون الحماس في فصول التدريب أو القاعات الدراســـية، في حـــين يعودون إلى الحيـــاة عندما يتناقش بعضهم مع بعض في المشـــكلات الواقعية لمنظماتهم، بل يســـاعد بعضهم بعضاً في التوصل إلى حلول لمشـــكلاتهم المشـــتركة. ففـــي التعلم بالممارســـة يتعلم المديرون بعضهم من بعض أثناء ممارســـتهم لأدوارهم الواقعية (Revans, 1980, 25).
- يختلـــف التعلم بالممارســـة عن برامج التدريب التقليدية في هدفه الأساســـي الذي ينطوي على طرح الأســـئلة الصحيحة والمناسبة في أوقات الأزمات، بدلاً من البحث عن الإجابات التي قد ســـبق أن حددها الآخرون، مما لا يتيح الفرصة للإجابة عن الغمـــوض الموجود في الموقف وهذا ما يقدمه التدريب التقليدي في الغالب؛ إجابات مسبقة حددها الآخرون (Revans, 1982,65).
- إنـــه لا يمكـــن بحال من الأحوال الفصل بين محتوى التعلـــم وكيفية التعلم، إذ إن كل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، وهذا ما يحققه التعلم بالممارســـة فالمديرون والقادة يتعلمون في أثناء ممارســـتهم مهامهم الواقعية ومن خلال ما يمرون به من مشكلات وتحديات وتجارب.
- يشـــير Bass (1985) إلى أن التغيير في اتجاهـــات وافتراضات وقيم القادة يتطلب منهـــم أن يعيدوا النظر فـــي نماذجهم الذهنية (طريقة تفكيرهـــم، أو الطريقة التي ينظـــرون بها للعالـــم من حولهم) من خـــلال عملية التأمل المســـتمر في تصرفاتهم وطريقة تفكيرهم.

مقارنة التعلم بالممارسة بأسلوب التدريب التقليدي:

لقد أوضحنا سابقاً أن التعلم بالممارسة يختلف عن غيره من برامج التدريب التقليدية الموجهة لتطوير القيادات في أن هدفه الأساسي هو طرح الأسئلة المناسبة التي تقود إلى الحلول في حالات الأزمات بدلاً من البحث عن إجابات تم تحديدها مسبقاً من قبل الآخرين.

ومن ناحية أخرى، نجد أن برامج التدريب التقليدية لا تعطي الاهتمام والتركيز الكافي للجوانب الاجتماعية والعلاقات الإنسانية في المنظمة، وتميل إلى التركيز على الأبعاد التفصيلية لعملية القيادة أكثر من تركيزها على القيادة الإستراتيجية. بينما نجد أن التعلم بالممارسة لا يعزل أي بعد من الأبعاد التي تتضمنها بيئة العمل الواقعية التي يعمل فيها القادة، فهو يسعى إلى تطوير القائد ككل متكامل، من أجل الوصول إلى تطوير تنظيمي شامل (Lynam, 2000).

وقد أوضح Dilworth (1998) أن التعلم بالممارسة يزود الأفراد بمهارة التفكير بأساليب حديثة مما يساعدهم على الابتعاد عن الاستجابة لمشكلات الوقت الحالي بحلول الأمس، وخاصة في الوقت الحاضر الذي يتسم بتحديات مستقبلية غير مسبوقة. كما أنه يزود القادة بفرصة تحمل مسؤولية اكتشاف الكيفية التي يطورون بها أنفسهم.

ويصف Revans (1980) القادة والمديرين في قاعات التدريب بأنهم يتسمون بالسلبية نوعاً ما، ويفتقدون الطاقة والحماس، ويعودون للحياة حينما تثار موضوعات أو قضايا تمس المشكلات الواقعية التي تواجههم في منظماتهم مع بعضهم البعض. فالقادة يتعلمون من ممارساتهم وتجاربهم أكثر من تعلمهم من برامج التدريب التقليدية والمحاضرات والنظريات العلمية. ويؤكد ريفانس أن الأفراد يتعلمون بصورة أفضل عندما يمارسون العمل ويوضعون في المواقف التي تتطلب منهم التصرف أكثر من تعلمهم من الإصغاء السلبي للمحاضرات، أو مشاهدة الأفلام التعليمية والعروض التقديمية.

وفي إطار مناقشة أفضل الأساليب التعليمية في الإبقاء على المعرفة والمحافظة عليها مدة أطول فقد أوضحت الأكاديمية الوطنية للعلوم The National Academy of Sciences بأن التعلم بالممارسة يعد من أفضل وأقوى الأساليب التعليمية فعالية من حيث قدرته على إبقاء أثر التعلم وذلك من خلال تحقيقه لما يلي:

- إشــراك المتعلم في العملية التعلمية انطلاقاً من حقيقة أنه لا يمكن أن يكون هناك عمل دون تعلم، ولا يوجد تعلم دون ممارسة أو عمل.
- الربــط والتكامل بين المعرفة الجديدة والمعرفة الحالية، إذ يقوم ميســر فريق التعلم بالممارسة باستخدام هذه الإستراتيجية حينما يطرح الأسئلة التي تتطلب من أعضاء الفريق تحديد ما تعلموه من خلال تجربتهم أو المشكلة التي يتعاملون معها بالإضافة إلى كيفية تطبيق ما تعلموه في المواقف المستقبلية.
- زيادة وتوسيع نطاق الخبرة والممارسة لأعضاء الفريق، إذ ينتمون إلى خلفيات متنوعة ويمتلكون خبــرات ومهارات متنوعة في مجالات عدة، إضافة إلى صعوبة المشــكلة التي يتناولها فريق التعلم بالممارســة مما يزيد من مهارة الأفراد في حل المشــكلات المعقدة.
- إســهامه في زيادة الكفاءة المهنية في أداء العمل بدرجة عالية من الاحترافية، وذلك نتيجــة للتحديــات التي يواجهها الفريــق والتي تتطلب إتقان العديــد من المهارات، فالفريق لديه العديد من الفرص لممارســة وإتقان مهارات الفريق الضرورية لتحقيق مستوى عالٍ من الأداء.
- إســهام التعلم بالممارســة في تقليص التغذية الراجعة الخارجية، إذ يصبح أعضاء الفريق أكثر مهارة في التعامل مع التحديات، ومن ثم يقل دعم ميســر الفريق ويقلل من التغذية الراجعة، مما يشــجع أعضــاء الفريق على الملاحظــة والمتابعة الذاتية لأدائهم (Leonard & Lang, 2010, 2).

تطوير المهارات القيادية من خلال التعلم بالممارسة:

يعمل التعلم بالممارســة على تطوير مجموعة من المهارات لدى القيادات من أهمها مهارة: التفكير النظمي، خلق التغيير وإدارته بفاعلية، الابتكار والمخاطرة، الاســتعداد لخدمة الآخرين، التنسيق المتزامن للتعامل مع العديد من المهام والقضايا والأفراد في الوقت ذاته، التعليم والتوجيه والتدريب، وأخيراً مهارة بناء الرؤية المشتركة للمنظمة.

(١) التفكير النظمي:

ينطوي التعلم بالممارسة على تشكيل فريق عمل متنوع يمثل التنظيم بأكمله، يتناول قضية من القضايا أو المشــكلات الواقعيــة التي تواجه المنظمة، ويحللها باســتخدام أســلوب طرح الأسئلة التي تتســم بحداثتها Fresh Questions، من أجل الوصول إلى

تشـــخيص دقيق للمشـــكلة وتكوين صورة واضحة ومتكاملة حولها. إذ تســـهم الأسئلة التي يطرحها أعضاء الفريق في إثارة التفكير متعدد الجوانب من خلال النقاش، مما يسهم بدوره في الكشـــف عن الأبعاد المتعددة للمشكلة، وكذلك العلاقات والارتباطات بين العناصر المتداخلة والمتسببة في المشكلة.

ومن ناحية أخرى يســـاعد طرح الأسئلة على تحليل وتفسير البيانات والبحث في الاحتمالات المختلفة لحل المشـــكلة، بدلاً من التركيز على الإجابات والحلول القديمة. وأثناء اجتماعات وجلســـات الفريق يتعلم الأعضاء كيف يتعاملون مع المشكلات المعقدة وتحليلهـــا والنظـــر لها من خـــلال جميع الجوانـــب والأبعاد التنظيميـــة التي قد يبدو لأول وهلـــة أنه ليس لها علاقة ببعضها البعـــض، وهذا ما يطلق عليه التفكير النظمي (Marquardt, 2000, 234).

(٢) خلق التغيير وإدارته:

يشـــير ماك نولتـــي McNulty & Canty (1995)، إلى أن التعلم بالممارســـة يؤدي إلـــى تطوير القدرة على إيجاد التغيير وليس الخوف من التغيير، فمن خلال مشـــاركة الأفراد في فرق التعلم بالممارسة يكونون المسؤولين عن إحداث التغيير في المنظمة من خـــلال ما يقدمونه من حلول للمشـــكلات التي يتناولونها، أو مـــا يتخذونه من قرارات بشـــأن القضايا التي يتناولها الفريق. فالتعلم يســـاعد الأفراد على فهم واســـتيعاب الكيفية التي يحدث بها التغيير؛ وذلك من خلال فهمهم للتغيير الذي يحصل بداخلهم أثناء مشـــاركتهم في فريق التعلم بالممارسة وهو (التعلم الحاصل نتيجة لما اكتسبوه من مهارات وخبرات نتيجة لمشاركتهم في الفريق)، والتغيير الذي يحصل في النظام نتيجة لما توصلوا له من حلول للمشـــكلة التي يتناولهـــا الفريق، وحصيلة ذلك حدوث التغيير بصورة أفضل في المستقبل.

إن عمليـــة التعلم من خلال الممارســـة وجـــدت من منطلـــق أن التغيير لا يمكن أن يحـــدث في النظـــام إذا لم يكن الفرد جـــزءاً من عملية التغيير هـــذه. فالتغيير بحد ذاته عبارة عن ممارســـة (تصرف) والتغيير الذي يحصل في الفرد هو (التعلم)، فتعلم كيفية التصرف بطريقة فعالة من خلال الممارســـة (حل المشكلات المعقدة، التعامل مع التحديات، إحداث تطوير معين في أي جانب من جوانب التنظيم) هو أيضاً تعلم كيف نتعلم بطريقة فعالة.

(٣) الابتكار والمخاطرة:

يعمل التعلم بالممارسة على دعم وتعزيز القدرة على التفكير في المشكلات الحالية بأساليب وطرق جديدة ومبتكرة من خلال استخدام مهارة التفكير النظمي وإعادة الصياغة وإحداث التغيير المطلوب في الوضع الراهن. لذا فهو يسهم في تطوير مهارة الأفراد في الابتكار. ولقد أوضح مارسيك Marsick (1988) بأن القدرة على التعمق في التفكير إلى ما وراء الإدراك الظاهري للأمور - بهدف اختبار وفحص الفرضيات والمسلمات والقيم - يعد أمراً ضرورياً لتحديد وتشخيص المشكلة الحقيقية. كما أن المخاطرة تساعد على الانطلاق وتجاوز المخاوف التي تحدنا من الإسهام في التوصل إلى العديد من الاحتمالات الملهمة التي تقود للحلول الفعالة للمشكلات.

(٤) الاستعداد لخدمة الآخرين:

يعد ميسر فريق التعلم بالممارسة أنموذجاً للقائد الخادم؛ وذلك من خلال الأدوار التي يؤديها في أثناء قيامه بمهامه في توجيه الفريق نحو تحقيق أهدافه في التعلم ومن تلك الأدوار:

- إيجاد الفرص التي تساعد أعضاء الفريق على التوصل إلى إجابات وحلول، وعلى التعلم من بعضهم البعض أثناء استعراض وجهات النظر المتعددة لأعضاء الفريق، وعلى التعلم من النجاحات والإخفاق.
- التشجيع على خلق وتوفير بيئة للعمل يدعم فيها أعضاء الفريق بعضهم بعضاً ويتحدون فيها مع بعضهم البعض.
- تحدي افتراضات الأفراد وفريق العمل من أجل التعمق في التفكير والتوصل إلى حلول مبتكرة.
- طرح الأسئلة التي تجعل المشاركين يكتشفون المنطق وراء افتراضاتهم.
- الاعتراف بالأخطاء علانية وصياغتها على أنها تجارب ودروس وخبرات للتعلم (Marquardt, 2000, 236).

(٥) التنسيق المتزامن للتعامل مع العديد من المهام والقضايا والأفراد في الوقت ذاته:

إن جوهر التعلم بالممارسة أن يقوم الأفراد بالتعلم أثناء ممارستهم لمهامهم الرئيسية مما يعني أنهم لا يتفرغون للتعلم بمعزل عن ممارسة مهامهم وواجباتهم اليومية،

ومن ثم فإن ذلك يتطلب قدرة عالية على التنسـيق بين أكثر من جانب وأكثر من هدف وأكثر من تحدٍّ في الوقت ذاته، ومن خلال ذلك التنسـيق يحدث التعلم وتحدث أعظم الإنجازات.

ويتناول التعلم بالممارسة عادة مشكلات أو تحديات معقدة، لا يوجد حلول واضحة أو محددة لها، أو بمعنى آخر لا توجد طريقة واحدة يمكن استخدامها للتعامل مع تلك المشـكلات والتحديات. ومن ثم فإن ذلك يعني التعامل مع مواقف تتسم بدرجة عالية من عدم التأكد والغموض، ويكون ذلك عادة محفوف بالمخاطرة. وكل ذلك يتطلب من القادة الاستعداد لقبول التعامل مع أمور لم يسبق لهم أن تعاملوا معها، ومعلومات غير كافية، ومن هنا تأتي أهمية الاستمرار في طرح الأسئلة والاستفسارات لإزالة الغموض والكشـف عن العلاقات البينية التي تربط بين أجزاء المشكلة، مما يساعد في الكشف عـن الجوانب والأبعاد المختلفة لها، والتفكير بأسـلوب التفكير النظمي، كما تسـاعد الأسئلة على إثارة التفكير وتوليد أفكار وحلول مبتكرة للمشكلة.

(٦) التعليم والتوجيه والتدريب:

إن الهدف الأساسـي الذي يرتكز حوله التعلم بالممارسة هو التعلم وتطوير قدرات ومهـارات الأفراد والفـرق والمنظمة بأكملها على التعلـم، إذ إن جميع أعضاء الفريق وليس الميسـر فحسب يُشـجعون على التعلم ومساعدة بعضهم بعضاً على التعلم. لذا فـإن التعلم يحدث باسـتمرار في مجموعات التعلم بالممارسـة أثناء الجلسـات التي يناقش فيها أعضاء الفريق وجهات نظرهم المختلفة حول المشـكلة ويطرحون الأسـئلة والاستفسـارات حول أبعادها، وفـي هذه الأثناء يتعلم كل عضو من الآخر ويسـتفيد الأعضاء من خبرات ومعارف بعضهم البعض وتفاعلاتهم وطريقة تفكيرهم المختلفة.

(٧) بناء رؤية مشتركة وواضحة للمنظمة:

يتمحور التعلم بالممارسة حول مشكلة معينة أو تحدٍّ معين قد لا يكون أي من أعضاء الفريق يعرف التوجه الذي يجب أن يسلكه الفريق من أجل التوصل إلى حل لها. إلا أنه من خلال عملية طرح الأسئلة والنقاش والتفاعل والتبادل للآراء الذي يتم بين أعضاء الفريق يتم تمهيد الطريق نحو حل المشـكلة، كما تسـاعد تلك التبادلات والتفاعلات المشـتركة بين أعضاء الفريق علـى توصل الفريق إلى تطويـر مهاراتهم في بناء رؤية مشتركة واضحة للفريق نحو المشكلة التي يتناولها.

كما أن الآليات والإستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء الفريق من أجل التوصل إلى إيجاد حل للمشكلة مثل: طرح الأسئلة والتفكير النقدي، وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم البعض كل ذلك يسهم في تطوير مهارات أعضاء الفريق نحو إيجاد الرؤية المشتركة.

إضافةً إلى ما سبق، فإن محاولة إجماع أعضاء الفريق على التوصل إلى رؤية مشتركة واضحة تعكس وجهات النظر المتنوعة لأعضاء الفريق تسهم بفاعلية في صقل مهارات أعضاء الفريق نحو صياغة الرؤية المشتركة بوجه عام.

كيفية تطوير المهارات الذاتية للقادة من خلال جلسات التعلم بالممارسة:

وضع هيكس وبترسون (Hicks &Peterson (1999 إطاراً للكيفية التي يتم بها تنمية المهارات الذاتية لكل عضو من أعضاء فريق التعلم بالممارسة أثناء جلسات فريق التعلم. حيث يبدأ كل عضو من أعضاء الفريق بتحديد المهارات التي يسعى إلى تطويرها من خلال انضمامه إلى فريق التعلم بالممارسة، ومن ثم تبدأ جلسات الفريق لإيجاد حل للمشكلة المكلف بها الفريق، وأثناء ذلك يجب أن يوازن الأعضاء بين مسئولياتهم ودورهم في حل المشكلة وعملية تعلمهم، وتتم هذه العملية من خلال خمس مراحل على النحو التالي:

- مرحلة الاستبصار: وهي المرحلة التي يكشف فيها كل عضو من أعضاء فريق التعلم عن المهارات التي يسعى إلى تطويرها أثناء العمل ضمن فريق التعلم بالممارسة.
- مرحلة التحفيز: وتتطلب هذه المرحلة من كل عضو من أعضاء الفريق أن يوضح أهمية تطوير هذه المهارة بالنسبة لدوره القيادي.
- مرحلة تطوير المهارة: في بداية كل جلسة من جلسات فريق التعلم توضح المهارات التي حددها أعضاء الفريق على لوحة ورقية أمام جميع الأعضاء لكي يتذكروها، ويركزوا عليها أثناء ممارسة أعضاء الفريق لدورهم في إيجاد حل للمشكلة التي يتناولونها. وفي هذه المرحلة يطلب ميسر فريق التعلم في بداية أو نهاية الجلسة من كل عضو من أعضاء الفريق تقديم تغذية راجعة حول الكيفية التي أدرك بها أنه مارس تلك المهارة التي حددها، مع تقديم أمثلة على ذلك كمواقف أو تصرفات تبرز أنه مارس تلك المهارة.
- مرحلة الممارسة الواقعية: بنهاية كل جلسة من جلسات فريق التعلم يطلب ميسر الفريق من أعضاء الفريق أن يحددوا ماذا سيفعلون بشكل مختلف أو بطريقة

مختلفة عند ممارستهم لدورهم باعتبارهم قادة فيما يتعلق بالمهارات التي حددوها وتم تطويرها أثناء مشاركتهم في عضوية فريق التعلم بالممارسة.

- مرحلة المساءلة: وفي هذه المرحلة يطلب ميسر الفريق من كل عضو من أعضاء الفريق أن يحدد تأثير ممارسته لتلك المهارة أثناء عمل الفريق في وظيفته وفي المنظمة بأكملها.

تجارب عالمية في استخدام التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات:

إنَّ التعلم من التجارب يُعَدُّ من أبرز الإستراتيجيات المستخدمة في تعلم المنظمات في القرن الحالي، إذ عن طريقها يتم توفير الكثير من الوقت والجهد والمال الذي يُستنفد في تكرار الأخطاء التي وقع فيها الآخرون، لذا خصص هذا الجزء لاستعراض تجربتين من أبرز التجارب لاستخدام التعلم بالممارسة في برامج تطوير القيادات وهي تجربة شركة بوينج، وتجربة المعاهد الصحية الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية. للاستفادة منها واستخلاص بعض الدروس الذي قد تفيد المنظمات الراغبة في تطبيق التعلم بالممارسة لتطوير قياداتها والعاملين فيها.

تجربة شركة بوينج:

بوينج هي إحدى الشركات القيادية الرائدة في صناعة الطيران وتحتل مركزاً قيادياً في صناعة الطيران، وعلى وجه الخصوص في صناعة الصواريخ الدفاعية وطائرات النقل الجوي. وقد قامت الشركة بتصميم وتطوير برنامج لتنمية مهارات القيادة العالمية The Global Leadership Program (GLP)، ويمثل البرنامج إحدى الإستراتيجيات المتنوعة التي استخدمتها الشركة لتعزيز قدراتها للعمل بصفتها شركة عالمية من خلال تطوير المهارات القيادية لقيادتها التنفيذية.

وكانت الخطوة الأولى التي قام بها مركز تنمية القيادات في بوينج قبل البدء بتصميم البرنامج، هي تحديد أهم المهارات المطلوبة لتحقيق النجاح على المستوى العالمي في قيادة الشركة. وكانت نتيجة ذلك التوصل إلى تحديد (١٩) مهارةً تنفيذية مهمة تم تصنيفها إلى ثلاث فئات من المهارات على النحو التالي:

مهارات الفئة (A) مهارات عالية الأهمية وملحة:

وتتضمن مجموعة المهارات التالية: التكيف، التفكير العالمي، بناء العلاقات، بناء الثقة الملهمة، القيادة بشجاعة، تحقيق التكامل بين أجزاء المنظمة، التفاوض.

مهارات الفئة (B) وهي مهارات مهمة جداً:

وتتضمن مجموعة من المهارات هي: مهارة وضع الإستراتيجيات، الاتصال الفعال، جـــذب وتطوير رأس المــال الفكري، تحقيق الإنجازات، النجــاح في تحقيق الأهداف، وضع الرؤية والعمل على تحقيقها.

مهارات الفئة (C) وهي مهارات مهمة:

وتشـــمل المهارات المهمة مجموعة من المهارات هي: مهــارة توجيه الجهود نحو تحقيق الأهــداف، مهارة إثــارة حماس ودافعية العاملــين وتمكينهم، مهــارة التركيز على الجودة والتحسين المستمرة، مهارة التنسيق بين جميع الإدارات والأقسام، وأخيراً مهارة إدارة المال.

وبعد تحديد أهم المهارات القيادية المطلوبة قام مركز تنمية القادة بتصميم برنامج للتعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير مهارات القيادات التنفيذية بالشركة وباعتباره من أفضل المداخل التطويرية لتعزيز مهارات القيادية، والذي بموجبه يتم عقد لقاءات واجتماعات يناقش خلالها قيادات الشركة المشكلات والتحديات الواقعية التي تواجهها شركتهم، ويتعلمون ويطورون المهارات التي يسعون لتطويرها أثناء ذلك، وقد أطلق على البرنامج مسمى «برنامج القيادة العالمية».

الهدف العام لبرنامج القيادة العالمية وأهدافه التفصيلية:

تم إطــلاق برنامــج القيادة العالميــة (GLP) لأول مــرة عــام ١٩٩٩م، بوصفه أحد الإستراتيجيات والأساليب العديدة التي استخدمتها بوينج لتعزيز قدراتها للعمل باعتبارها شــركة عالمية ولتطوير مهــارات قياداتها العليــا، ويهدف البرنامج إلــى تحقيق التالي:

١- ممارسة العمل فريقاً واحداً في شركة عالمية واحدة.

٢- فهــم التاريخ والثقافة والسياســة والتقاليد المختلفة للــدول والمناطق المختلفة من العالم التي تتعامل معها الشركة وإعطاء قيمة لها فيما تقدمه الشركة من منتجات وخدمات.

٣- تقييم الممارســات التجارية والقضايا التنافسية داخل الدول والمناطق المختلفة التي تعمل بها الشركة.

٤- تقييم الفرص المتاحة والمحتملة في السوق على مستوى الدول والمناطق المختلفة من العالم.

٥- فهم الفرص المتاحة للمشاريع المشتركة والشراكات الدولية.

المشاركون في البرنامج:

جميع القيادات العليا ذوو الخبرة في شـــركة بوينج وبالتحديد من يشغلون مناصب قيادية مثل: نواب الرئيس، مديري الإدارات، رؤســاء الأقســام، بالإضافة إلى ذلك تم التركيز على القيادات المشـــاركة في تنفيذ خطط الشركة والمكلفين بمهام رئيسة تتعلق بالتخطيط لمستقبل الشركة أو التعامل مع التحديات التي تواجه الشركة.

تصميم البرنامج:

يتكون البرنامج من ثلاثة أجزاء وهي: الجزء الأول: المقدمة وتنفذ في مقر الشركة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتستغرق المقدمة ثلاثة أيام تقريباً في مواقع الشركة، وتتضمن تهيئة المشـــاركين وتعريفهم بالتعلم بالممارســـة وآلياته، وأسلوب وآليات العمل والتعلم أثناء ممارسة المهام، والمهارات التي يمكن تطويرها من خلال التعلم بالممارسة، والمبادئ التي ينبغي أن يلتزم بها المشـــاركون في برامج التعلم بالممارســـة، وغيرها من الأساسيات المتعلقة بكيفية تحقيق أقصى استفادة ممكنة من خلال المشاركة في فريق التعلم بالممارسة، ويتم استضافة متحدثين من داخل وخارج الشركة لتقديم هذا الجزء من البرنامج.

أمـــا الجزء الثاني مـــن البرنامج فيهدف إلى التعرف علـــى ثقافات الدول الأخرى وتقاليدهـــا والانغماس مع الناس فيها من أجل فهم الطريقة التي يفكرون بها. وينفذ هذا الجزء في مناطق مختلفة من العالم تمثل أهمية إســـتراتيجة لشـــركة بوينج، ويتم اختيارها وتحديدها بواسطة رؤساء الشركة التنفيذين وأعضاء مجلس إدارة الشركة، وتمتد هذه المرحلة إلى ثلاثة أسابيع، ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال عقد مجموعة من المقابلات واللقاءات مع المســـؤولين ومديري الشـــركات في القطاعات المختلفة في تلك الدول ويتم الإصغاء إليهم ومعرفة أهم القضايا التي تشغلهم والتي يفكرون فيها. وبعد قضاء عشرة أيام في هذه المرحلة – تقريباً – يعرض على المشاركين في البرنامج مجموعة من أهم القضايا والتحديات التي تواجه شـــركة بوينج يتم اختيارها بواسطة الرؤســـاء التنفيذين بالشركة وتعد من أهم القضايا التي تهم الشركة، وبعد ذلك يطلب من المشاركين تكوين فرق لتطوير حلول لتلك القضايا وتقديم التوصيات بشأنها لمتخذي القرار.

أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة إعداد وتقديم التقرير النهائي. ويعود المشـــاركون خلالها إلـــى الولايات المتحدة الأمريكية لقضاء اليومـــين الأخيرة في مراجعة وتنقيح

وتجهيـــز توصياتهم لعرضها على لجنة من الرؤســـاء التنفيذين بالشـــركة وفق جدول محدد، ومن ثم يتخذ هؤلاء الرؤساء قراراتهم بشأن تنفيذ التوصيات.

وفي جميع مراحل برنامج القيادة العالمية يتم تعيين ميسرين للفرق لمساعدة أعضاء الفـــرق في التركيز علـــى كيفية تطوير المهارات التي يرغبون فـــي تطويرها من خلال مشـــاركتهم في الفريق، وكيفية نقل ما تعلموه واكتسبوه إلى الآخرين في مواقع أخرى من الشـــركة. ويخضع هؤلاء الميسرون إلى برنامج تدريبي مدته يومان قبل بدء العمل ميســـرين للفرق. وعادةً ما يتم اختيار هؤلاء الميســـرين من موظفي الموارد البشـــرية المتخصصين في التدريب والتعليم، أو من مديري الشركة الذين لديهم خبرة سابقة في التدريب والتعليم.

تقييم البرنامج:

في إطار الجهود المبذولة للتأكد من أن برنامج القيادة العالمية كان فعالاً في تحقيق أهدافه المتعلقة بتعزيز قدرة بوينج على العمل بوصفها شـــركة عالمية، تم إجراء تقييم شـــامل للبرنامج من خلال تصميـــم أدوات تقيس فاعلية البرنامـــج في تحقيق فوائد محـــددة وهي: تنمية المهارات القيادية، قابلية الحلول المقدمة من قبل الفرق للتطبيق، انتقال التعلم إلى إدارات وأقسام أخرى من الشركة.

وقد تم تصميم أدوات التقييم بواسطة خبراء متخصصين في تقييم برامج التدريب، كما أجريت مقابلات لتقييم البرنامج بعد ثلاثة شـــهور، وبعد سنة من تنفيذ البرنامج، وكان الهـــدف من تلك المقابلات قياس انتقـــال أثر التعلم، وأجريت عملية التقييم على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى التقييم المستمر أثناء البرنامج: حتى يتمكن المصممون والمنفذون من إجراء التعديلات أثناء ســـير البرنامج أولاً بأول حسب التغذية الراجعة من المشاركين. أما المرحلة الثانية فكانت في نهاية البرنامج: حيث خُصصت الســـاعة الأخيرة من كل برنامـــج لإجراء عملية التقييم من خلال طرح مجموعة من الأســـئلة المغلقة والمفتوحة حـــول فاعلية البرنامج وتأثيره في تطوير المهارات المســـتهدف للمشـــاركين. المرحلة الثالثة بعد ثلاثة شهور. وبعد سنة من انتهاء البرنامج: حيث أجريت مقابلات مع نسبة كبيرة من المشـــاركين تقريباً (٦٦٪) منهم. واحتوت تلك المقابلات على أســـئلة وصفية وكمية، وكان الهدف منها قياس انتقال أثر التعلم فيما يتعلق بالأهداف التي نص عليها البرنامج.

نتائج البرنامج:

أوضحت نتائج تقييم برنامج تطوير مهارات القيادة العالمية والمنفذ في بوينج، أن البرنامج حقق نجاحاً في مساعدة قيادات بوينج التنفيذية في تطوير مهارات القيادة العالمية التي تم تحديدها بأنها مهمة بالنسبة لهم، وعلى الرغم من ارتفاع تكاليف تنفيذ البرنامج، وعلى وجه الخصوص عملية انتقال المشاركين من دولة إلى أخرى، فقد كان العائد على الاستثمار رائعاً.

كما أشارت نتائج تقييم برنامج القيادة العالمية إلى أن العائد على الاستثمار المتحقق من ذلك البرنامج كان مرتفعاً وخاصة لتأثيره في تعزيز قدرات الشركة على المنافسة عالمياً.

ومن أبرز الجوانب التي أظهرت ارتفاع العائد على الاستثمار في البرنامج هو أن (٥٠٪) من المشاركين في البرنامج أوضحوا بأن البرنامج حقق تغييراً واضحاً في قدراتهم المتعلقة بالقيادة على المستوى العالمي، بالإضافة إلى ذلك أشار (٩٠٪) من المشاركين في البرنامج إلى أنهم اكتسبوا وتعلموا مهارات جديدة نتيجة لالتحاقهم بالبرنامج، كما يعتقدون بأن التعلم بالممارسة أثبت فاعلية عالية في تطوير المهارات القيادية، أكثر بكثير مما تحققه برامج تطوير المهارات القيادية التي تقدم في الجامعات.

وخلال العديد من السنوات حقق البرنامج درجات مرتفعة بالنسبة لجودة الإستراتيجيات التي تم تطويرها لحل المشكلات التي تناولتها فرق التعلم بالممارسة، بالإضافة إلى تحقيق درجات مرتفعة بالنسبة لانتقال أثر التعلم إلى إدارات وأقسام أخرى من الشركة، ومن ناحية أخرى فقد أسهم البرنامج في بناء شبكة من العلاقات بين المشاركين في فرق التعلم بالممارسة، وقد أشار بعض المشاركين الذي سبق لهم المشاركة في برامج لتطوير المهارات القيادية بالجامعات إلى أن الاستفادة التي تحققت لهم من خلال برنامج القيادة العالمية كانت أكبر بكثير كونهم تناولوا مشكلات وتحديات واقعية وأسهموا في إيجاد حلول بناءة لها، وفي الوقت ذاته حققوا الكثير من المكاسب على المستوى الفردي والجماعي (Marquardt, 2003).

تجربة المعاهد الصحية الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية:

خلفية عن البرنامج:

ظهر التعلم بالممارسة على أنه مبادرة لتطوير المهارات القيادية ضمن مجموعة من البرامج في إطار مشروع كبير للتحول والتطوير التنظيمي في أحد المعاهد الصحية

الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كان البرنامج يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

- تطوير مهارات العلماء للقيادة في مجال العلوم.
- زيادة التعاون بين العلماء في المشاريع العلمية المختلفة لتلك المعاهد.
- تطوير قادة العلم، وتطوير البرامج العلمية لتكون أكثر مرونة وإبداعية، وقابلية للتطبيق.

تصميم برنامج تطوير المهارات القيادية:

يتكون البرنامج من العناصر التالية:

- تقييم قبلي وبعدي للمناخ التنظيمي باستخدام أسلوب المقابلات الشخصية، واستطلاعات الرأي والمسوحات حول (٢١) عمليةً أساسية من العمليات التنظيمية.
- إجراء اختبار (Three-sixty-degree feedback surveys) وهو عبارة عن أداة لتقييم المهارات القيادية والحصول على التغذية الراجعة حول أداء القيادات من مصادر متعددة للتقييم تشمل: الرؤساء والمرؤوسين والزملاء، والعملاء الداخليين والخارجيين. وتم استخدام هذا الاختبار لتحديد المهارات القيادية التي يحتاج المشاركون في البرنامج إلى تطويرها من خلال انضمامهم لبرنامج التعلم بالممارسة.
- برامج تدريب تقليدية لتطوير المهارات الأساسية للقيادة بالإضافة إلى مهارة العمل الجماعي والتعاون، والتفكير الإستراتيجي.
- جلسات للتوجيه الفردي.
- مشاريع للتعلم بالممارسة.

وكانت مدة برنامج تطوير القيادة (١٢) شهراً، وشارك في البرنامج (٢٥) قيادياً.

- مشاريع التعلم بالممارسة:

كانت مدة مشاريع التعلم بالممارسة (٤) شهور تم خلالها التركيز على تطوير مهارة التعاون وبناء فرق العمل الناجحة والقيادة الإستراتيجية، وبالرغم من أن التعلم بالممارسة يسهم في تنمية العديد من المهارات التي من ضمنها العمل الجماعي والتفكير الإبداعي، إلا أنه تم تزويد المشاركين بالمعارف الأساسية حول تلك المهارات قبل انضمامهم إلى فرق التعلم بالممارسة من خلال برامج تدريب تقليدية، وذلك لمساعدتهم في تحقيق نتائج فعالة أثناء العمل في تلك المشاريع.

اختيار المشكلات لفرق التعلم بالممارسة:

حيث إنه من المعروف مسبقاً أن المشكلات التي تتناولها فرق التعلم بالممارسة ينبغي أن تتسم بكونها مشكلات معقدة وذات طبيعة ملحة للمنظمة، وذلك لتحفيز وجذب المشاركين بالإضافة إلى توفير فرص للتعلم. ولتحقيق تلك الشروط تم اتخاذ الإجراءات التالية:

- الاستفادة من نتائج مسوحات الرأي التي أجريت لتحديد أهم القضايا أو المشكلات التي تواجه المنظمة من وجهة نظر أعضاء التنظيم وكانت من أهم القضايا المطروحة مشكلة عدم الثقة في قيادة المعهد.
- استخدام تدريب التحديد الإبداعي للمشكلات.

ونتج عن تلك الطريقتين تحديد أربع مشكلات رئيسة تواجه المعهد الصحي ومن ثم تم تشكيل أربع فرق للتعلم بالممارسة للبحث عن حلول لتلك المشكلات والتعلم من خلالها.

نتائج البرنامج:

استمرت مشاريع التعلم بالممارسة لمدة عام كامل وبمقارنة نتائج التقييم القبلي والبعدي للمناخ التنظيمي اتضح أن هناك تغييراً كبيراً في (٢١) عمليةً من عمليات التنظيم السابق تقييمها باستخدام مسوحات الرأي السابقة للمناخ التنظيمي. مما يعد مؤشراً على أن التعلم بالممارسة كان له تأثير إيجابي في تطوير مهارات القيادات لممارسة دورها القيادي بفعالية (Leonard & Lang, 2010).

الدروس المستفادة من تجارب استخدام التعلم بالممارسة في تطوير المهارات القيادية:

بعد الاستعراض السابق لبعض التجارب العالمية في تطبيق التعلم بالممارسة بوصفه مدخلاً لتطوير المهارات القيادية فإنه يمكننا استخلاص مجموعة من الدروس المستفادة، التي تكون بمثابة المرشد والموجه للمنظمات الراغبة في تبني التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات، ومن تلك الدروس ما يلي:

الدرس الأول:

تتبنى المنظمات التعلم بالممارســة باعتباره مدخلاً لتطوير القيادات لتحقيق العديد من الأهداف ومنها:

- تحقيق مركز تنافسي للمنظمة على المستوى العالمي من خلال تطوير قياداتها.
- تطوير مهارات القيادة على مستوى عالمي.
- إيجاد حلول للمشكلات المعقدة ومواجهة التحديات بفاعلية.
- إدارة عمليات التحول والتطوير التنظيمي بفعالية.
- بنــاء ثقافة تنظيميــة وبيئة تنظيمية مشــجعة على التعاون بـين القيادات في حل المشكلات ومواجهة التحديات بأسلوب إبداعي.
- التخلــص من أســاليب القيادة البيروقراطية والتحول لأســلوب القيادة التعاونية أو القيادة بالمشــاركة وخصوصاً في التعامل مع التحديات والقضايا الإستراتيجية في التنظيم.
- إحداث التغيير التنظيمي المرغوب في المنظمة.
- بناء علاقات جيدة مع العملاء الداخليين والخارجيين على حد سواء.
- الاستفادة من الفكر الجماعي للتوصل إلى الحلول الإبداعية للمشكلات.
- خدمة العملاء بفعالية أكبر.

الدرس الثاني:

يتطلــب تطبيق التعلم وجود قناعة مــن قبل الإدارة العليا بالتنظيم وإدراكاً لأهميته والفوائد التي يحققها فيما يتعلق بتطوير المهارات القيادية وحل المشكلات، مما يسهم في تقديم الدعم والمســاندة الكافية لمشــاريع التعلم بالممارسة. ولوحظ من التجارب الســابقة أن تبني التعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير مهارات القيادات يكون إما بمبــادرة من قبل الإدارة العليا فــي التنظيم، أو باقتراح من قبل مستشــاري التطوير التنظيمي وإدارات التطوير بالمنظمة.

الدرس الثالث:

عنــد اتخاذ القرار بتطبيق التعلم بالممارســة، قد تحتاج المنظمات إلى الاســتعانة بخبــراء أو مستشــارين متخصصين في إدارة التعلم بالممارســة، بالتعــاون مع خبراء

التطوير التنظيمي في المنظمة لتصميم برامج ومشـاريع التعلم بالممارسـة وتقييمها، وتدريب ميسري فرق التعلم لممارسة دورهم بفعالية.

الدرس الرابع:

يتضمن مشـروع التعلم بالممارسة مجموعة من الأنشطة ويمر بالعديد من المراحل مـن أهمها: مرحلة تصميم برنامج التعلم بالممارسـة، مرحلة التهيئة، مرحلة التنفيذ، وأخيراً مرحلة التقويم للنتائج.

الدرس الخامس:

ضرورة الاهتمام بتحقيق التنوع عند تشـكيل أعضاء فريق التعلم بالممارسة بحيث يضم أعضاء من مختلف الإدارات والأقسام بالمنظمة لتحقيق التكامل والرؤية الشمولية والاسـتفادة مـن وجهات النظـر المتنوعة، ولنقل وتبـادل المعرفة بـين جميع أعضاء التنظيم.

الدرس السادس:

ضـرورة الاهتمام بإعداد وتدريب ميسـري فرق التعلم بالممارسـة بحيث يكونون مؤهلـين للقيـام بدورهم بفعالية فيما يتعلـق بتحقيق هدف التعلـم وتطوير المهارات لأعضاء الفريق.

الدرس السابع:

أوضحـت التجارب أن تطبيق التعلم بالممارسـة باعتباره مدخـلاً لتطوير مهارات القيادات أسهم في تحقيق العديد من النتائج الإيجابية ومن أهمها ما يلي:

- تطوير وتنمية مهارة القيادة العالمية.
- تطوير مهارات القيادات العليا في ممارسة دورها القيادي بفعالية.
- أسـهم التعلم بالممارسـة في تطوير العديد من المهارات من ضمنها: (مهارة التفكير النقدي والإسـتراتيجي، مهارة بنـاء علاقات مع الآخرين والاسـتفادة منها، مهارة التفكير بمنظور عالمي، مهارة جذب رأس المال الفكري والمحافظة عليه، ومهارة إثارة دافعية وحماس العاملين، مهارة التنسيق بين الإدارات والأقسام المختلفة في التنظيم وغيرها من المهارات الهامة للقيادات).

- انتقال أثر التعلم إلى الإدارات والأقسام الأخرى من التنظيم.
- أصبح المشاركون أكثر معرفةً بأعمال المنظمة بأكملها، وأكثر معرفةً وفهماً للعلاقات البينية التي تربط بين أجزاء التنظيم.

الدرس الثامن:

يحتاج تطبيق التعلم بالممارسة إلى تهيئة المشاركين من خلال ورش عمل تعريفية تهدف إلى تعريفهم بماهية التعلم بالممارسة، ومبادئه، وآلياته، والفوائد التي يحققها لأعضاء الفريق، وللجماعة والمنظمة بأكملها وغيرها من الأساسيات المتعلقة بتحقيق أقصى استفادة ممكنة من خلال المشاركة في فريق التعلم بالممارسة، وقد تبين من التجارب أن المنظمات تستعين بمتخصصين من خارج المنظمة أو من داخلها للقيام بعملية التهيئة.

الدرس التاسع:

يمكن الجمع بين التعلم بالممارسة وأسلوب التدريب التقليدي في تطوير مهارات القيادات. بحيث تقدم المعارف النظرية من خلال برامج التدريب التقليدية، ومن ثم يتم التطبيق لتلك المهارات من خلال برامج التعلم بالممارسة.

الدرس العاشر:

تختلف الفترات الزمنية لمشاريع التعلم بالممارسة باختلاف هدف الفريق وطبيعة المشكلة أو القضية التي يتناولها الفريق.

خلاصة:

قـــدم الفصـــل الرابع إجابةً عن مجموعة من التســـاؤلات التي تناقـــش دور التعلم بالممارسة في تطوير المهارات القيادية، وهي على النحو التالي:

- ما أهم السمات المطلوبة لقادة القرن الواحد والعشرين؟
- ما أهم المهارات المطلوبة لقادة القرن الواحد والعشرين؟
- ما مبررات التوجه للتعلم بالممارسة باعتباره مدخلاً لتطوير القادة؟
- ما الذي يميز التعلم بالممارســـة عن غيره من أساليب التدريب التقليدية المستخدمة في تطوير القادة؟
- كيف يعمل التعلم بالممارسة على تطوير مهارة التفكير النظمي؟
- كيف يعمل التعلم بالممارسة على تطوير مهارة خلق التغيير وإداراته؟
- كيف يعمل التعلم بالممارسة على تطوير مهارة الابتكار والمخاطرة؟
- كيف يعمل التعلم بالممارسة على تطوير مهارة التنسيق للتعامل مع العديد من القضايا والالتزامات في الوقت ذاته؟
- كيف يعمل التعلم بالممارسة على تطوير مهارة التعليم والتوجيه والتدريب؟
- كيـــف يعمـــل التعلم بالممارســـة على تطويـــر مهارة بنـــاء رؤية مشـــتركة وواضحة للمنظمة؟
- مـــا المراحل التي تمر بهـــا عملية تنمية المهارات الذاتية للقادة أثناء جلســـات فريق التعلم بالممارسة؟
- هل هنـــاك تجارب واقعية لاســـتخدام التعلم بالممارســـة باعتبـــاره مدخلاً لتطوير القادة؟
- ما الدروس المستفادة من تلك التجارب؟

الفصل الخامس
التعلم بالممارسة ودوره في بناء فرق العمل الناجحة

- تمهيد.
- التعريف بمفهوم فريق العمل والتمييز بينه وبين فريق التعلم بالممارسة.
- متطلبات تحقيق النجاح لفرق العمل.
- أنواع فرق التعلم بالممارسة.
- أهم السمات لفريق العمل الناجح وكيفية تطويرها من خلال فريق التعلم بالممارسة.

تمهيد:

تعمل منظمات الأعمال اليوم في بيئة تتسم بحدة المنافسة، وارتفاع نسبة عدم التأكد في الظروف المحيطة بها، وارتفاع مستوى توقعات العملاء؛ مما نتج عنه زيادة درجة تعقيد المشكلات التي تواجه تلك المنظمات. لذا أصبحت فرق العمل تمثل مطلباً جوهرياً لتحقيق النجاح وزيادة الإنتاجية للمنظمات، بل لقد تزايد الاعتماد على فرق العمل أكثر فأكثر باعتباره مدخلاً لمواجهة التحديات المتنوعة وحل المشكلات المعقدة والتعامل مع المنافسة العالمية (Hackman, 2004).

إلا أنه وعلى الرغم من الأهمية الملحة لفرق العمل الفعالة ذات الأداء المرتفع وزيادة الحاجة لها فإن هذه النوعية من الفرق تعد نادرة جداً، فمعظم الفرق لا تعمل بشكل فعال وغير منتجة، وذلك بناء على نتائج العديد من الدراسات منها: (Hackman, 1990; Levi, 2001; Coutu, 2009; Sundstrom, 1990).

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أنه من خلال تبني فرق التعلم بالممارسة أصبح بالإمكان بناء فرق العمل التي تتسم بفاعلية في حل المشكلات، والأداء المرتفع مع المحافظة على انسجام وتناغم أعضاء الفريق (Dilworth & Willis, 2003).

لذا سيتناول هذا الفصل التعريف بمفهوم فريق العمل ومفهوم فريق التعلم بالممارسة وتوضيح الاختلاف بينهما، ومقومات تحقيق النجاح لفريق العمل، وأهم السمات التي تتسم بها فرق العمل الناجحة ودور التعلم بالممارسة في تنميتها وتعزيزها.

مفهوم فريق العمل:

يعرف فريق العمل بأنه «مجموعة من الأفراد لديهم الاستعداد للتوحد معاً حول هدف مشترك، وقد تم تنظيمهم وتنسيق جهودهم للعمل معاً، وللمشاركة في المسئوليات والواجبات التي يكلَّف بها الفريق ويتم تمكينهم لاتخاذ القرارات وتنفيذها. (Marquardt& et al, 2010 p. 242)

أما فرانكس ويونج (Francis & Young, 1979) يعرفان فريق العمل بأنه: «مجموعة ناشطة تتكون من أشخاص ملتزمين بتحقيق أهداف مشتركة، يحسنون العمل معاً ويستمتعون به، ويتوصلون معاً إلى نتائج عالية الجودة».

ويرى كاتسزنباش وسميث (Katzenbach & Smith, 19993) بأن الفريق هو: «مجموعة صغيرة من الأفراد الذين يملكون مهارات متكاملة، ويلتزمون بالوصول إلى غاية مشتركة، وبتحقيق أهداف الأداء ويتحملون المسئولية بشكل متبادل».

ونخلص مما سبق أن مفهوم الفريق يتضمن توافر العناصر التالية:

- مجموعة من الأفراد اثنين أو أكثر.
- مهمة مشتركة أو هدف مشترك يسعى الفريق لإنجازه.
- علاقات تبادلية وتكاملية بين أعضاء الفريق.

وكما سبق أن أوضحنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب، فإن الفريق هو النواة المحورية للتعلم بالممارسة، فأعضاء الفريق هم المسؤولون عن إعادة صياغة المشكلة، وتشخيصها بشكل أوضح ومن ثم تحديد الأهداف الإستراتيجية التي يسعى الفريق لتحقيقها، ووضع وتقييم البدائل المطروحة للحل، ومن ثم تنفيذها. بل إن فعالية وجودة النتائج التي يتوصل إليها فريق التعلم بالممارسة، بناءً على فعالية وكفاءة الأعضاء المُشكلين للفريق، لذا فإنه من الأهمية بمكان العناية باختيار أعضاء الفريق، فالاختيار الملائم لأعضاء الفريق هو المفتاح لتحقيق أهداف التعلم بالممارسة والمتمثلة في إنجاز المهمة المكلف بها الفريق بنجاح، وبناء قدرات ومهارات أعضاء الفريق وتطويرهم، وتحسين وتطوير الأداء التنظيمي بأكمله.

ومن ثم فإن الاختلاف الأساسي بين فريق التعلم بالممارسة وفرق العمل التقليدية يتمثل في الهدف الأساسي لتشكيل فريق التعلم بالممارسة وهو التعلم جماعياً أثناء ممارسة العمل وإنجاز المهام وحل المشكلات ومواجهة التحديات، في حين أن فرق العمل التقليدية تهدف أساساً إلى تحقيق هدف معين كإنجاز مهمة، أو حل مشكلة ما، وغير ذلك من القضايا التي تتناولها فرق العمل في الغالب. كما أن محور التركيز الأساسي في فرق التعلم بالممارسة هو طرح الأسئلة المثيرة للتفكير التأملي بهدف التوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات، في حين تهتم فرق العمل التقليدية بالتوصل إلى الحلول بأسرع ما يمكن.

ومن ناحية أخرى نجد أن فرق التعلم بالممارسة تعمل على تطوير المهارات على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، في حين أن فرق العمل التقليدية تسعى إلى التوصل إلى حل لمشكلة ما، أو لتطوير جانب من جوانب العمل ولا يمثل التطوير للمهارات هدفها الرئيسي وإنما قد يحدث ذلك بصورة تلقائية غير مقصودة.

ولعل تعريف (Levi, 2001) لفريق العمل الناجح بأنه: «الفريق الذي ينجز مهامه بكفاءة، مع المحافظة على العلاقات الاجتماعية الجيدة بين أعضاء الفريق ويسهم في تحقيق النمو الذاتي والمهني لأعضاء الفريق». ينطبق إلى حد كبير على فريق

التعلم بالممارســـة، إذ إن هدفه الأســاســـي تحقيق النمو الذاتي والمهني لأعضاء الفريق ومجموعة العمل، ونقل ما اكتسبوه من مهارات إلى أقسامهم وإداراتهم ومن ثم تحقيق التطوير للمنظمة بأكملها.

وترى المؤلفـــة أن تحقيق الفاعلية لفرق العمل التقليديـــة يتطلب تحويلها إلى فرق للتعلم بالممارســـة، إذ أصبح التعليم مطلباً أساسياً للمنظمات الراغبة في التحول إلى منظمات متعلمة تستطيع مواجهة التغييرات في البيئة المحيطة بها بدرجة مناسبة من السرعة تمكنها من الاستدامة.

متطلبات تحقيق النجاح لفرق العمل:

حـــددت باكين (Bakken, 2007) مجموعة من المقومات التي تســهم في بناء فرق العمل الفاعلة وتتضمن ما يلي:

١- وجـــود أهداف مشـــتركة وواضحة للفريق. فلا بد أن يخصـــص أعضاء الفريق جزءاً مـــن وقت الفريق فـــي بداية العمل لتحديد الأهداف والإنجازات التي يســـعى الفريق لإنجازها بحيث تكون الأهداف واضحة لدى جميع أعضاء الفريق بالصورة نفســـها. إذ إن ذلـــك يوفـــر على الفريق الكثير مـــن الوقت والجهد اللذين يُســـتَغْرَقان في حل الاختلافات بين أعضاء الفريق بسبب عدم وجود الفهم المشترك للهدف النهائي للفريق.

٢- تحديد الأدوار والمسئوليات لكل عضو من أعضاء الفريق للإسهام في تحقيق هدف الفريق. ولابد أن يكون ذلك بأســـلوب منظم وموثـــق بحيث تحدد المهام، والوقت المطلوب لإنجازها، والشخص المسئول عن إنجاز كل مهمة.

٣- ضرورة تواصل أعضاء الفريق مع الأفراد والجهات ذات العلاقة بمهمة الفريق (أي المستفيدين من مخرجات الفريق) سواء داخل التنظيم أو خارجه.

٤- الاهتمـــام بالخلافـــات التي تظهر بين أعضاء الفريق وإدارتها بشـــكل فعال. فمن الطبيعـــي أن تحدث اختلافات عندما يعمل الأفراد معاً، وإن أُحســـنت إدارة تلك الاختلافات فقد ينتج عن ذلك أفكار بناءة.

٥- وضع آليات أو قواعد للتصرف في حال ظهور الخلافات بين أعضاء الفريق ومنها على سبيل المثال:

- إتاحة الفرصة لكل عضو من أعضاء الفريق بأن يشـــرح المشكلة من وجهة نظره أو كما يراها من أجل الوصول إلى فهم مشترك.

- وضـــع قواعد للتعامل بين أعضاء الفريق بمـــا يمنع أحدهم من الاعتراض على الآخر أو أن يقاطعه أثناء الحديث، أو أن يستأثر بالحديث على حساب الآخرين، أو أن يقلل من شأن آراء الآخرين.
- تشـــجيع أعضاء الفريق على حل مشـــكلاتهم بأنفسهم دون الحاجة إلى التدخل الخارجـــي، إلا في حال عدم قدرة الفريق على التوصل إلى اتفاق وحل الخلاف فإنه يمكن الرجوع إلى الجهة المكلفة للفريق وطلب تدخلها لحل ذلك الخلاف.

٦- أهمية وجود قائد لفريق العمل يوجه الفريق نحو الهدف باســـتمرار، ويســـاعد في إيصال الفريق إلى إنجاز المهمة المطلوبة على أكمل وجه. وهو مســـؤول عن تنظيم وإدارة العمـــل داخل الفريق وكذلـــك حفظ قواعد التعامل والتعـــاون بين أعضاء الفريق وحل الخلافات التي تحصل بين الأعضاء. وعلى الرغم من أن قائد الفريق يعد أيضاً عضواً مشـــاركاً في إنجاز مهام الفريق فهو المســـؤول أمام الإدارة العليا عن نتائج الفريق وإنجازاته.

٧- التأكد من مشاركة وتفاعل جميع أعضاء الفريق أثناء اجتماعات الفريق. فلابد أن يتأكد قائد الفريق أن كل عضو من الأعضاء يطرح الأسئلة التي يرغب في الحصول على إجابات عنها، ويقدم مقترحاته، ويتفاعل مباشرة مع جميع الأعضاء الآخرين أثناء اجتماعات الفريق. وكذلك من المطلوب من القائد أن يشـــجع الأعضاء على أن يطلبوا المســـاعدة من بعضهم البعض دون الحاجة للرجوع إلى قائد الفريق في كل صغيرة وكبيرة. ويتحقق التآزر بين أعضاء الفريق عندما يشعر أعضاء الفريق بالراحـــة في التعبير عن آرائهم وأفكارهـــم مهما كانت، بل إن ذلك هو الذي يؤدي إلى التوصـــل للأفكار الإبداعية، وهذا يتطلب التعـــاون بين أعضاء الفريق وليس التنافس بينهم، في حين تؤدي سيطرة القائد على فريق العمل إلى الحد من تحقيق التآزر والتعاون بين أعضاء الفريق.

٨- إتاحة الفرصة لأعضاء الفريق بالمشـــاركة بمدخلاتهم في الفريق. فلابد أن يمنح أعضـــاء الفريق فرصة ومرونة لتقديم ما لديهم من معارف وخبرات تســـاعد في تحقيـــق أهداف الفريق. بل يُطلب من أعضـــاء الفريق تقديم مقترحاتهم وآرائهم حـــول التغييرات التي يرونها مناســـبة حول مهام الفريـــق وكيفية تحقيقها، وكيف يمكن أن يؤدوها بشـــكل أفضل. علماً بأن أفضل طريقة لتشـــجيع الأعضاء على تقديم مقترحاتهم وإضافاتهم إلى عمل الفريق هي تنفيذ بعض تلك المقترحات في حال اتضحت فاعليتها.

٩- إعطاء مساحة أو إفساح المجال للقلة اللذين تختلف أفكارهم عن المجموعة وكذلك لوجهات النظر غير الشائعة. وقائد الفريق الناجح هو الذي يشجع الاختلاف في وجهات النظر والآراء للاستفادة منها في توليد الأفكار الإبداعية بدلاً من انسياق أعضاء الفريق نحو رأي الأغلبية دائماً، فأحياناً تكون الأفكار التي لم يصرح بها الأفراد هي المؤدية إلى تحسين أداء الفريق، لذلك عليه أن يسأل دائماً عن «ماذا نريد أن نأخذ في الاعتبار هنا؟» وذلك ليسمح لوجهات النظر التي لم تطرح بعد للظهور إلى السطح لمناقشتها وتقييمها. وعلى جميع أعضاء الفريق احترام أولئك الذين لا يتفقون مع الأغلبية في وجهة نظرهم وبأسلوب جيد.

١٠- مكافأة وتقدير جهود أعضاء الفريق أثناء العمل على إنجاز المهمة المكلف بها الفريق بدلاً من الانتظار إلى الانتهاء من إنجاز المشروع. فمن العوامل المحفزة والمشجعة لأعضاء الفريق لتقديم أقصى جهد ممكن مكافأة الإنجازات في كل مرحلة من مراحل عمل الفريق، أو في حال الانتهاء من مهمات صعبة للفريق. إذ إن ذلك يكون أكثر تأثيراً في تحفيزهم بدلاً من الانتظار إلى الانتهاء من المشروع بشكل كامل حتى تتم مكافأة الفريق.

١١- مكافأة كل عضو من أعضاء الفريق بعد مراجعة أدائه في الفريق. وذلك بناء على مجموعة من المعايير منها على سبيل المثال: إنجازهم للمهام المطلوبة منهم بجودة عالية، وروح التعاون لديهم، وتطوير حلول لحل الخلافات بين أعضاء الفريق، وكذلك مهاراتهم في الاتصال بفعالية مع أعضاء الفريق الآخرين.

١٢- الإعلان عن نجاحات وإنجازات الفريق. فمن المستحب أن يتم الإعلان عن الإنجازات التي تحققها فرق العمل للمنظمة بأكملها. ويتضمن ذلك تقديم وصف محدد لما قام به الفريق من إنجاز، وأهمية ذلك الإنجاز للمنظمة، وما التحديات التي واجهت الفريق أثناء إنجاز مهمته، وكذلك يستحسن أن تذكر أسماء الأعضاء الذين شاركوا في تحقيق إسهامات متميزة ليحقق الفريق مهمته سواء من أعضاء الفريق، أو من خارج الفريق، وكذلك يجب أن لا ننسى أولئك الذين يقدمون الخدمات المساندة للفريق مثل السكرتارية، والفنيين، وغيرهم.

أنواع فرق التعلم بالممارسة:

نؤكد هنا أن تصنيف فرق التعلم بالممارسة إلى أنواع كان الهدف منه تحقيق مرونة التطبيق للأفراد والمنظمات حسب الاحتياج والظروف المحيطة. وقد ميز ماك جيل وبتي (McGill, & Beaty, 1999) بين نوعين للتعلم بالممارسة هما:

فرق التعلم بالممارسة برعاية المنظمة:

تحتاج عملية إدخال التعلم بالممارســة في المنظمات إلــى وجود مجموعة من المؤيدين والمناصرين لتطبيقه في المنظمة، إذ إن مســاندة ودعم الإدارة العليا تعد مطلباً أساســياً لتحقيــق النجاح فــي تطبيق التعلم بالممارســة فهو يحتاج إلى وقت وجهــد وموارد مالية لتحقيق أهدافه، لذا يفضل أن يكون هؤلاء المناصرون من ذوي التأثير في التنظيم، كمديري العمــوم، أو مديري إدارات التطوير، أو المدربين أو من ذوي الحماس للفكرة، وبالطبع لابد أن يكــون لدى هــؤلاء خلفية كافية عن فاعلية التعلم بالممارســة والفوائــد التي يحققها للمنظمة على المســتوى الفردي والجماعي والتنظيمي. وعندما يأتي اقتراح تطبيق التعلم بالممارســة بمبادرة ورعاية المســؤولين بالمنظمة، فإن ذلك يعد من مقومات تحقيق النجاح لمشروعات التعلم بالممارسة، إذ إنه يسهل للفريق الحصول على كل ما يحتاج إليه من موارد بشــرية، ومادية، وتوفيــر الوقت الكافي الذي يحتاجه الفريــق لتحقيق الهدف المناط به.

فرق التعلم بالممارسة المستقلة:

ويقصد بالمستقلة أن الإدارة لم تتدخل في إيجاد هذه الفرق، وإنما شُكِّلت وتأسست بمبــادرات ذاتية، من قبل الأفراد المشــاركين فيهــا، ولتحقيق احتياجاتهــم التنموية الشــخصية، ومــن ثم فتلك الفــرق لا تتمتع بدعم ومســاندة الإدارة العليــا. إلا أنها تتميز بكونها لا تخضع لضغوط الإدارة ومتطلباتها، وليست مطالبة بتحقيق توقعات أو أهداف معينة أمام الإدارة، مما يسهم في تحقيق الحرية لتلك الفرق، كما تتميز بدرجة عالية من الإحساس بالالتزام والمسئولية لتحقيق النجاح للفريق.

ومن ناحية أخرى فإن هناك بعض الجوانب السلبية للفرق المستقلة، وهو أنها غير مدعومــة من الإدارة، ومن ثم يتحمل الفريق مســؤولية توفير الوقت والمصادر اللازمة لتحقيق أهدافه، التي قد لا يســتطيع الأعضاء توفيرها في بعض الأحيان، مما يكون عائقاً في اســتمرارية تلك الفرق ونجاحها في تحقيق أهدافها، على عكس الفرق التي تكون مدعومة برعاية المنظمة والتي تستطيع أن تحصل على كل ما تحتاج إليه من دعم.

أهم السمات لفريق العمل الناجح وكيفية تطويرها من خلال التعلم بالممارسة:

اســتخلص الباحثون والمنظرون عبر ســنوات عديدة عدداً من السمات التي تصف فريق العمل الناجح، وبعد مراجعتها وتحليلها تم اســتخلاص وتوثيق ثمان سمات تعد من أهم السمات للفرق الناجحة وهي. (Marquardt & Others, 2010, 24)

١ - الرؤية الواضحة والأهداف المحددة:

أوضحت البحوث التي أجريت حول أداء فرق العمل أن وجود أهداف ورؤية واضحة للفريق تساعد في تحسين أداء الفريق ونتائجه، كما تؤدي إلى تحسين عملياته الداخلية، لذا فإن من الأهمية بمكان أن يكون لفريق العمل أهداف واضحة ومحددة، بحيث يفهمها أعضاء الفريق ويلتزمون بها في أثناء أدائهم لمهامهم. كما يجب أن تكون تلك الأهداف قابلة للقياس ومحفزة تدفع أعضاء الفريق للتوجه نحو إنجازها وتحقيق ما يطمح الفريق إلى إنجازه (Hackman, 2004).

كما يجب أن يتم الاتفاق حولها من قبل جميع أعضاء الفريق بحيث تعكس الأهداف الاتفاق المشترك حولها، وذلك للحصول على الدعم والالتزام بتلك الأهداف من قبل جميع أعضاء الفريق. فالأهداف المشتركة تحسن من أداء الفريق كما أنها تزيد من قدرة الفريق على الإنجاز في الوقت المحدد. إضافةً إلى تأثيرها الإيجابي في العمليات الداخلية للفريق، ويؤدي وجود أهداف مشتركة للفريق إلى تقليل الخلافات الداخلية بين أعضاء الفريق، ويزيد من قوة وقدرة الفريق على تحقيق الأهداف كلما تم التوصل إلى تلك الأهداف وصياغتها بجهد مشترك من قبل جميع أعضاء الفريق.

وقد أوضح (Zander, 1994)، أن وجود أهداف واضحة للفريق يساعد على:

- استخدامها على أساس أنها معيار لقياس أداء الفريق.
- تحفيز أعضاء الفريق وتشجعهم على الانخراط في المهام لتحقيق تلك الأهداف.
- توجيه أعضاء الفريق أثناء إنجاز المهام وتشجيعهم على التكامل في أداء المهام.
- تحديد معايير لتقييم ما إذا كانت بعض الأعمال أو التصرفات أو القرارات ملائمة للفريق أم لا.

كيف يسهم التعلم بالممارسة في تطوير أهداف واضحة للفريق؟

إن تحديد إطار المشكلة ووضع الأهداف يعد من أول وأهم الخطوات المطلوبة من فريق التعلم بالممارسة (Revans, 1982). إذ يتم تشكيل فريق التعلم بالممارسة عادة لتحقيق هدف محدد أو لحل مشكلة محددة، يتم تحديدها عادةً إما بواسطة أعضاء الفريق، أو من قبل المسؤولين في المنظمة، ويتم تذكير أعضاء فريق التعلم بالممارسة أنه من المهم أن يصل الفريق إلى اتفاق مشترك حول تحديد المشكلة، وتحديد الأهداف التي يسعى الفريق إلى تحقيقها، قبل البدء في اتخاذ أي تصرفات أو خطوات نحو

الحلول. وبدون الاتفاق حول المشكلة أو الأهداف لفريق التعلم فإن الإستراتيجيات المقترحة لحلها قد تكون غير مجدية أو لا تعني شيئاً بالنسبة لأعضاء الفريق في حال عدم اتفاقهم على الأهداف.

ومن ناحية أخرى، فإن من أهم السمات التي يجب أن يتسم بها فريق التعلم بالممارسة أن يكون الهدف الذي تم تشكيل الفريق من أجله مهماً ومحورياً للفرد وللمنظمة التي وضعته. بمعنى آخر أن يحدث تحقيق هذا الهدف فرقاً وتغييراً واضحاً ومحدداً للفرد والمنظمة، كما ينبغي أن يكون الهدف محفزاً ويمثل نوعاً من التحدي للفرد. فكلما كانت المشكلة التي يتناولها أعضاء الفريق أكثر أهمية وإلحاحاً أدى ذلك إلى مزيد من الحيوية والطاقة والإثارة والالتزام من أعضاء الفريق لحل المشكلة للوصول إلى الهدف المرغوب في تحقيقه.

ينبغي أن يكون الهدف قابلاً للتحقيق في ضوء قدرات المنظمة وإمكاناتها، وكذلك أن يكون ضمن إطار صلاحيات وقدرات واحد أو أكثر من أعضاء الفريق بحيث تتوافر لدى أحد الأعضاء القدرة على فهم المشكلة التي يتناولها الفريق وخلفياتها، لتحقيق الهدف الذي تم تشكيل الفريق من أجل تحقيقه، في حين لو كانت المشكلة معقدة بدرجة تتجاوز الوقت والموارد المتاحة للفريق، أو تتضمن العديد من المتغيرات والأبعاد، فإنها ستحبط أعضاء الفريق أكثر من أن تكون محفزة لهم.

٢- وجود قواعد إيجابية صريحة تنظم عمل وعلاقات الفريق:

تعد قواعد العمل والتعامل مطلباً ضرورياً وأساسياً لتحقيق النجاح لفريق العمل، فهي التي تنظم توزيع العمل بين أعضاء الفريق، وتحدد كيفية تعامل أعضاء الفريق مع بعضهم البعض؛ مما يساعد الفريق على إنجاز مهمته بنجاح وعلى أكمل وجه. وقد تكون تلك القواعد معلنة وصريحة وفي أحيانٍ أخرى قد تكون ضمنية، إلا أن وجود القواعد الصريحة والمعلنة يعد مطلباً ضرورياً لتحقيق النجاح لفرق العمل (Hakman, 2004).

ويفترض أن تعكس القواعد القيم التي يؤمن بها الفريق هوية الفريق، كما يجب أن تؤسس قاعدة مشتركة بين أعضاء الفريق، بحيث يصبح من السهل التنبؤ بالسلوكيات، كما أنها توضح لأعضاء الفريق السلوكيات الملائمة والسلوكيات غير الملائمة. ويساعد وجود قواعد واضحة وصريحة لتنظيم العلاقات بين أعضاء الفريق على تجنب المواقف الصعبة التي قد يتعرض لها الفريق في حال عدم وجود مثل تلك القواعد المنظمة لكيفية العمل والتعامل.

ويـــرى ليفي (Levi, 2001)، أن القواعد المنظمة لعمـــل وتعامل أعضاء الفريق قد تكون لها آثار إيجابية في الفريق، ومن ناحية أخرى قد يكون لها آثار سلبية في الفريق. فمن ناحية نجد أنها توفر فرصاً متعادلة لجميع أعضاء الفريق لطرح آرائهم وأفكارهم وتتيح لهم فرصاً متساوية للمشاركة في النقاش، وتساعد في المحافظة على الاحترام المتبـــادل بين أعضـــاء الفريق بعضهم البعض، إلا أنها من ناحية أخرى قد تســـهم في تعزيز ودعم المطابقة بين آراء وأفكار أعضاء الفريق كما أنها تحد من مســـتوى الأداء ومن ثم فإن ذلك سيؤثر سلباً في أداء الفريق.

لذا يجب أن يكون لقائد الفريق دور فعال في تشـــجيع جميع الأعضاء على التعبير عن آرائهم بحرية تامة مع المحافظة على استمرارية الحوار الإيجابي البناء القائم على الثقة التامـــة والاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق وفقاً للقواعد المتفق عليها من قبل أعضاء الفريق.

كيـف يسـهم التعلـم بالممارسـة فـي تطويـر قواعـد إيجابيـة تنظـم عمل وعلاقات الفريق؟

بوجه عام يمكن القول إن القواعد المنظمة لعمل وعلاقات الفريق تعد مطلباً ملحاً لتحقيق النجاح لفرق العمل على اختلاف أنواعها، وتزداد أهميتها بالنسبة لفرق التعلم بالممارسة لتحقيق درجة عالية من الجودة في التفاعلات التي تتم بين أعضاء الفريق. وبالنســـبة لفرق التعلم بالممارسة فإنه من الإجراءات التنظيمية المطلوبة أثناء تأسيس الفريق ضرورة قيام الفريق بتحديد مجموعة من القواعد التي تنظم تفاعلات أعضاء الفريـــق وعلاقـــة الأعضاء مع بعضهم البعـــض، ومن أهم تلك القواعـــد التي حددها ماركردت هي: (Marquardt, 2004).

- التصريـــح بالآراء ووجهات النظر يجب أن تكون فقط كاســـتجابة للتســـاؤلات التي تطرح من قبل أعضاء الفريق لبعضهم البعض. حيث تشجع الأسئلة أعضاء الفريق وتمكنهـــم من الانتقال من مرحلة التأييد أو الرفض للفكرة إلى مرحلة الاســـتفهام والاستفســـار حولهـــا، مما يؤدي حتماً إلـــى ظهور روح الفريق فـــي الآراء والأفكار المطروحة والإصغاء والثقة والتعلم.
- البدء بطرح أســـئلة لإثـــارة التفكير مما يؤدي إلى تغيير تفاعـــلات الفريق بالكامل، إذ تتحول من الحكم على الآراء أو تقييمها إلى الإصغاء والتفكير العميق المتأمل.

ومما هو جدير بالذكر هنا، أن وضع القواعد المنظمة لعمل وعلاقات فريق التعلم بالممارسة لا يكون فقط في بداية تأسيس الفريق فقط، وإنما تستمر عملية وضع القواعد طوال فترة حياة الفريق، إذ إن ميسر الفريق يوجه انتباه أعضاء الفريق ويسألهم سؤالين مهمين وهما: ما الأشياء التي تم إنجازها بشكل جيد؟ وماذا نستطيع أن نعمل لننجزها بطريقة أفضل مما هي عليه حالياً؟ ومن خلال مناقشة هذين السؤالين في كل مرحلة من مراحل الفريق، تتأسس وتظهر قواعد جديدة، تمكن هذه القواعد مجموعة العمل من الاستمرار والرفع من مستوى قدراتها في حل المشكلات وتحقيق أهدافها ويصبح أعضاء الفريق أكثر فاعلية.

ومن الأهمية بمكان، أن تحرص فرق التعلم بالممارسة عند بداية تأسيسها على وضع اتفاقية توضح من خلالها القواعد والمبادئ التي تحكم وتنظم عمليات وتفاعلات الفريق مما يسهم بدوره في بناء الثقة المستمرة. كما تحدد الاتفاقية جدول أعمال يحدد مواعيد اجتماعات الفريق، وكيف يتم التعامل مع النزاعات، وكيف يتم توزيع الأعمال بعدالة بين أعضاء الفريق والالتزام بالمسؤوليات، والاتصالات واتخاذ القرار، والتعلم.

وتشجع فرق التعلم بالممارسة على تبني مجموعة من القواعد ضمن إطار اتفاقية العمل التي تضعها في بداية تأسيس الفريق ومن تلك القواعد على سبيل المثال:

- الحماس وعدم الحذر في مناقشة القضايا التي يتبادلها الفريق.
- الحرص على أن تكون اجتماعات الفريق ممتعة ومحفزة.
- المناقشة الاستباقية للقضايا المهمة.
- الاستماع للآراء حتى في حالات المخاطرة وعدم الاتفاق.
- أن يتحدى أعضاء الفريق بعضهم بعضاً ويحفز بعضهم بعضاً.
- مواجهة القضايا والتعامل معها قبل الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

٣- مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين:

تتطلب فرق العمل الناجحة أن يمتلك أعضاؤها عدداً من المهارات الشخصية ومهارات الاتصال اللازمة لتحقيق الفاعلية في حل المشكلات، والتعامل مع التحديات أو القضايا التي يكلف بها فريق العمل من أجل إيجاد حلول لها واتخاذ قرارات بشأنها.

وقد حدد كل من كارنفيل وجانير ومالتيزر (Carneveale, Gainer & Meltzer, 1990) عدداً من المهارات الضرورية لبناء فريق العمل الناجح تتضمن: التقبل، الإصغاء الفعال، الدعم من خلال الاتصال غير اللفظي (لغة الجسد)، القدرة على تقديم التغذية الراجعة بأسلوب فعال، وكذلك تقبل التغذية الراجعة من الآخرين بإيجابية التفاوض والحوار.

وتعد مهارات الاتصال الفعال بمثابة العمود الفقري لبناء فريق عمل فعال، فهي الأداة التي يتم من خلالها التحول من الفردية إلى الجماعية في التفكير والنقاش والعمل والتعلم. فالاتصال الفعال والمفتوح بين أعضاء فريق العمل يولد الثقة والشعور بالانتماء للفريق والالتزام نحوه. وكلما شعر الأعضاء بقيمتهم وانتمائهم للفريق أسهم ذلك في مساعدة الفريق على إنجاز مهمته وتحقيق أهدافه بنجاح (Sundstorm, 1999).

كما أن وجود اتصالات وعلاقات ذات جودة عالية بين أعضاء الفريق يعد مطلباً ضرورياً ومحورياً؛ ليؤدي الفريق وظيفته ومهمته بمستوى عال من الجودة. ويساعد التعلم بالممارسة على تطوير وفهم أكثر أنواع مهارات الاتصال فاعلية وتأثيراً في أداء فريق العمل ألا وهي مهارة الحوار البناء.

كيف يعمل التعلم بالممارسة على تنمية المهارات الشخصية ومهارات الاتصال الفعال؟

يتكون فريق التعلم بالممارسة عادةً من عدد صغير من الأعضاء المتنوعين في تخصصاتهم وخلفياتهم ومهاراتهم وسنوات خبرتهم، يجتمعون لمناقشة مشكلة معينة أو التعامل مع قضية أو تحدٍ معين. ولكي تستطيع هذه المجموعة المتنوعة التوصل إلى حلول إبداعية لحل المشكلة فإن ذلك يتطلب أن يمتلك أعضاء الفريق مجموعة من المهارات تساعدهم على ذلك. وقد حدد كلٌ من (Beaty, Bourner & Frost, 1997)، مجموعة من المهارات الشخصية الضرورية لفريق التعلم بالممارسة لحل المشكلة وتتضمن ما يلي:

- مهارة طرح الأسئلة الجيدة.
- مهارة الإصغاء الفعال وعدم المقاطعة.
- مهارة إظهار التعاطف والدعم.
- مهارة تقديم التغذية الراجعة والنصيحة.
- مهارة حل المشكلات.

وقد أكد ريفانس (Revans, 1998)، أنه فقط من خلال طرح الأسئلة يمكن أن يصل فريق العمل إلى فهم مشترك للمشكلة، كما يساعد طرح الأسئلة على معرفة جوانب القوة لدى كل عضو من أعضاء الفريق مما يساعد في استثمار تلك القوة في إيجاد حلول مبتكرة لحل المشكلة. فالأسئلة تقدم وتولد آراءً وأفكاراً جديدة ومبتكرة، تمهد الطريق لظهور إستراتيجيات وحلول مبتكرة للمشكلة. إن التركيز على طرح الأسئلة في فريق التعلم بالممارسة يقود إلى ممارسة وتطوير العديد من المهارات الشخصية مثل: (الثقة، الدعم، التعاطف، الاهتمام)، وكذلك مهارات الاتصال الأساسية مثل: (مهارة الإصغاء، ومهارة التعبير عن الآراء بوضوح، ومهارة تقاسم المعلومات، وغيرها من مهارات الاتصال).

هذا ويشير عددٌ من المنظرين البارزين في مجال التعلم بالممارسة مثل: كلٌ من ماكردت وأونيل ومارسيك (Marquardt, et al., 2009; O'Neil & Marsick, 2007) إلى أن التعلم بالممارسة يوفر لكل عضو من أعضاء الفريق الوقت الكافي لممارسة واستعراض مهارة طرح الأسئلة بإشراف وتوجيه من ميسر الفريق، كما أن أعضاء الفريق ككل يعملون على تقييم جودة وتأثير الأسئلة التي يطرحونها، إذ إن التوصل إلى الأسئلة الصحيحة في فريق التعلم بالممارسة يعد أكثر أهمية من الإجابة عن أسئلة خاطئة.

٤- القدرة والالتزام بحل المشكلات وأداء الواجبات:

تتكون فرق العمل من مجموعة من الأفراد يرتبطون معاً لإنجاز نوعين من الأنشطة في أثناء عملهم مع بعضهم البعض وهما: اتخاذ القرارات، وأداء الواجبات المتعلقة بإنجاز المهمة المكلف بها الفريق والتعلم. وبالنسبة لكلا النوعين من الأنشطة فإن ضعف العمليات والعلاقات الداخلية بين أعضاء الفريق يحد من فرص تحقيق النجاح للفريق.

هذا وقد بينت الدراسات التي أجريت حول جماعات العمل الصغيرة أن طبيعة المهمة التي يكلف بها الفريق تعد عاملاً محورياً يجب أخذه في الاعتبار عند تحديد نوعية أعضاء الفريق، وإجراءات عمل الفريق، مما يسهم بدوره في تحديد فعالية أداء الفريق (Milliken & Vollrath, 1991).

وبناء على ما ذكره كل من بيب وماسترسن (Beebe & Msterson, 1994)، فإن هناك عدداً من الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها فريق العمل ليكون فريقاً فعالاً في حل المشكلات وهي على النحو التالي:

- النظر للمشكلة من جميع أبعادها لتحقيق فهم أفضل لها.

- جمع المعلومات داخلياً وخارجياً من جميع المصادر المحتملة.
- طرح العديد من البدائل والخيارات قبل اختيار بديل محدد.
- التركيز على المشكلة.
- المشاركة الكاملة لجميع أعضاء الفريق.
- الإصغاء لرأي الأقلية.
- فحص البدائل بناء على معايير محددة تؤخذ في الاعتبار.
- أن يكـون الفريق قادراً على إيجاد عدد كبير من البدائل والقرارات ومن ثم الاختيار بينهما وفقاً للمعايير المتفق عليها، والتفاوض ومن ثم التنفيذ للبديل الذي يتفق عليه الجميع وتنطبق عليه المعايير المطلوبة والمحددة مسبقاً.

إضافة إلى ما سبق، فإن من أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها فريق العمل ليكون فعالاً وناجحاً في حل المشكلات، هي التنوع في أعضاء الفريق من حيث: العمر، الجنـس، العرق، الخبرة، التخصص، والوظيفة، والمسـتوى الوظيفي، إذ إن هذا التنوع يعد قيمة مضافة لفريق حل المشـكلات. وقد أوضح (Guzzo & Dickson, 1996)، أن فريـق العمـل المتنوع التخصصات والخلفيات يكون أفضل في فهم تعقيد المشـكلة والتفكير فيها بأسـلوب التفكير النظمي، وكذلك يكون أكثر إبداعاً وابتكاراً بالنسـبة للحلول التي يقدمها.

كيف يسهم التعلم بالممارسة في تطوير القدرة والالتزام بحل المشكلات وأداء الواجبات؟

عند بداية تأسـيس فريق التعلم بالممارسـة، يُطلب من أعضاء الفريق أن يحددوا في كل جلسـة من جلسات الفريق المهام المطلوب إنجازها والتي يجب أن يقوم الفريق بها في سـبيل تحقيق هدفه، وكذلك تحديد الأفراد المسـؤولين عن تلك المهام، علماً بأنهم كفريق سيكونون مسؤولين ومساءلين عنها أمام المنظمة، ومطالبين ببذل أقصى الجهد لتحقيقها.

وترتبط قدرة الفريق على التوصل بسرعة إلى إيجاد حلول إبداعية للمشكلة بقدرته على تحديد المهام المطلوبة منه بشكل محدد ودقيق. ويمر فريق التعلم بالممارسة أثناء فترة حياته بالعديد من المراحل تبدأ بتحديد المشـكلة، تحديد الأهداف وتحديد المهام المطلوبة لإنجازها، ومن ثم وضع الإستراتيجيات وتجربة تنفيذها. ومن أهم العمليات التي يقوم بها الفريق لتحقيق هدفه، عملية طرح الأسـئلة الاستفهامية التأملية بهدف

تحقيق المزيد من الفهم للمشكلة وأسبابها، وتساعد تلك العملية على إيجاد بيئة تسمح وتشجع الأفراد على طرح أسئلة قد تكون أسئلة ساذجة أحياناً أو أسئلة جديدة، ويشجع جميع الأعضاء على النقاش وطرح الأسئلة حول المشكلة، مما يؤدي بدوره إلى تحقيق الفهم المشترك للمشكلة ومن ثم التوصل إلى حلول وبدائل مشتركة. ويشجع أعضاء الفريق للوصول إلى حالة (Win-Win) كسب – كسب، بدلاً من محاولة فرض وجهة نظر معينة على الجميع، مما ينتج عنه حالة (Win-Lose)، كسب – خسارة.

وعادة في فرق التعلم بالممارسة التي تشكل لحل المشكلات المعقدة، تؤجل مشاركة الأعضاء ذوي الخبرة في طرح أسئلتهم، لكي لا تؤثر وجهة نظرهم في آراء الآخرين أو لكي لا ينقطع سيل الأفكار المطروحة نتيجة لتأثير الخبرة والسلطة في الأعضاء الأقل خبرة وسلطة (Dilworth & Willis, 2003).

وقد أوضح ريفانس (Revans, 1982) أن الخبرات والسلطات إذا لم تتم السيطرة عليها أثناء عمل الفريق قد تشل حركة الفريق وتخيف الأعضاء الأقل خبرة وسلطة من طرح الأسئلة، وقد لاحظ ريفانس أنه كلما كانت المشكلة أكثر تعقيداً قلت قيمة الخبرات مقارنة بقيمة التنوع، وعلى وجه الخصوص إذا تم تمكين ذلك التنوع وتفعيله من خلال تشجيع وتوفير البيئة الآمنة لطرح الأسئلة والنقاش الحر. وهكذا فإنه يتم إثارة وتحدي الأفكار في فرق التعلم بالممارسة من خلال طرح الأسئلة الجيدة، التي تسهم في الوصول إلى الإستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة. ومن المطلوب أن يستمر الأعضاء في عملية طرح الأسئلة إلى أن يتم الوصول إلى الحكمة الجماعية لفريق العمل المتنوع (Pedler, 2007).

وقد لاحظ رالين (Raelin, 2009)، أنه من خلال الأسئلة يتم توجيه الفريق للتفكير بعمق في المشكلة من أبعاد وجوانب مختلفة قد لا يتم الوصول إليها بشكل فردي وبدون استخدام عملية طرح الأسئلة، فالأسئلة مصممة بهدف الكشف عن وجهات النظر المتعددة حول الموضوع أو المشكلة المطروحة للنقاش. ويفضل أن تكون الأسئلة من النوع المفتوح بدلاً من الأسئلة المغلقة وتطرح بصياغة «لماذا» وتركز على المستقبل أكثر من تركيزها على الماضي (Beaty, Bourner & Fors, 1993).

وفي الختام يمكن القول إن السؤال الجيد يقود الفريق نحو الحلول الإبداعية والمبتكرة للمشكلات والتغيير الإيجابي المطلوب إحداثه في الوضع الحالي لتحقيق الفاعلية في المستقبل. ويوضح المثال التالي كيفية تأثير الأسئلة في تحقيق الفاعلية وتحسين مستوى الأداء.

مثال مجموعة فنادق مورجان:

مجموعة فنادق مورجان في الولايات المتحدة الأمريكية Moragn Hotel Group، هي سلسة عالمية من الفنادق، استخدمت هذه المجموعة فرق التعلم بالممارسة للتعامل مع انخفـــاض درجة التشـــغيل للفنادق في مدينـــة لوس أنجلوس بولايـــة كاليفورنيا. ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تشكيل فريق مكون من ستة موظفين من مجموعة الفنادق ينتمـــون لفنادق مختلفة ووظائـــف مختلفة ولكل منهم مســـؤوليات ومهام مختلفة عن الآخر، وطلب منهم البحث عن حلول لمشكلة انخفاض معدل التشغيل للفنادق، ولتحقيق الهدف اجتمع الفريق لمدة يومين وتمت إعادة صياغة المشـــكلة، وتحديد هدف الفريق، وقد خلص الفريق إلى تحديد مجموعة من الإســـتراتيجيات للتخلص من مشكلة عدم رضا العملاء، وتحديد برنامج للمكافآت يشـــجع على إعادة اســـتقطاب عملاء الفندق ويشـــجعهم على العودة للتعامل مع الفندق، كما تمت مناقشـــة الكيفية التي سيتم من خلالها تطبيق تلك الإستراتيجيات وتطوير المزيد من الفرص لجذب عملاء جدد. كما اقترحت المجموعة آلية للتواصل وتنمية العلاقات بين الفندق وغيره من الفنادق التابعة للمجموعة نفسها. ومن الجدير بالذكر هنا أن أعضاء الفريق الأقل خبرة في التسويق هم من طرحوا الأســـئلة الجيدة التي أســـهمت في تمكين موظفي التسويق من التفكير في حلول وبدائل لم يتم التفكير فيها مســـبقاً. وبالرغم من أن الفريق كان على درجة عالية من التنوع فيما يتعلق بالخبرات والتجارب فقد شعر كل عضو فيه بأهمية وقيمة ما لديه من أفكار بشكل متعادل مع الجميع.

وقد تم تطبيق الإســـتراتيجيات التي اقترحها الفريق وحققت نتائج فعالة في أداء الفندق، فقد أشـــارت التقارير أن الفندق حقق درجة عالية من التشغيل، وحقق أرباحاً تزيد على مليون دولار بعد تطبيق تلك الإستراتيجيات، إضافة إلى ذلك فقد تم تعميم تطبيق الإســـتراتيجيات التي اقترحها الفريق في فنادق أخرى تتبع للمجموعة نفسها، مما نتج عنه تحقيق أرباح ومكاسب أخرى للشركة (Marquardt et al. , 2010).

٥- الثقة والانفتاح والتماسك بين أعضاء الفريق:

لا يوجد خصائص أكثر أهميـــة لتحقيق نجاح فرق العمل أكثر من الثقة والانفتاح، والتماســـك والانســـجام بين أعضاء الفريق. فالثقة تمكن أعضاء الفريق من الاهتمام ببعضهم البعض، وتزيد من درجة التزامهم نحو القيام بالمهام والواجبات التي تسهم في تحقيق أهداف الفريق. وكلما توفرت الثقة والانفتاح بين أعضاء الفريق أسهم ذلك في

تقليــل الضغوط والنزاعات التي يتوقــع أن يواجهها الفريق أثناء إنجاز مهامه وتحقيق أهدافــه. كما أنه كلما كان أعضاء الفريق مقدرين لعضويتهم وانتمائهم لفريق العمل، فإن ذلك ســيؤدي حتماً إلى تحفيز وتشجيع أعضاء الفريق على بذل مزيد من الجهد لتحقيــق أهداف الفريق. وبوجه عام يمكن القول بأن الأفراد الذين يشــعرون بقيمة عضويتهم وانضمامهم لفريق العمل بشــكل إيجابي يكونــون أكثر التزاماً نحو فريقهم (Campion, Papper & Medsker, 1996).

علاوة على ما ذكر أعلاه، فإن العلاقات الإيجابية التي تتولد نتيجة الثقة والانفتاح والاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق تساعد على تحقيق نجاح الفريق في إنجاز مهامه وتحقيــق أهدافه علــى أكمل وجه، وتتضمن العلاقات الاجتماعية تماســك المجموعة وعلاقات الاتصال الجيدة بين أعضاء الفريق، ويتحقق التماسك بين أعضاء المجموعة نتيجة للروابط الشــخصية والعاطفيــة الجيدة بينهم وتؤدي الاتصــالات الجيدة إلى خلق الثقة والفهم المشــترك بين أعضاء الفريق. في حين يفشــل أعضاء الفريق في تطوير علاقات اجتماعية جيدة فيما بينهم فإنه من المتوقع أن يواجه الفريق مشكلات ونزاعات داخلية، تعترض عملياته ومسيرته نحو تحقيق أهدافه وتؤثر سلباً في أدائه، ويصبح الأعضاء غير قادرين على تشجيع وتحفيز بعضهم بعضاً وهذا بدوره يحد من قدرة الفريق لاستكمال مسيرته في العمل لتحقيق أهدافه (Hackman, 2004).

ومن ناحية أخرى، فإن وجود تماســك بين أعضاء الفريق ينتج عنه التزام الأعضاء بالمهــام المطلوبة من الفريق، بل إنهم يدعمون بعضهم بعضاً في إنجاز المهام. وتتســم فرق العمل ذات التماســك القوي بأن أعضاءها يحبون ما يعملون، ويستمتعون بالعمل معاً لإنجاز المهام، ويفتخرون بإنجاز وأداء المجموعة (Milton & Westphal, 2005).

كما يســاعد وجود التماســك والترابط القــوي بين أعضاء الفريــق على مواجهة الضغــوط والنزاعات التي قد تواجه الفريق، وتحقيق الشــعور بالرضا والارتياح، كما يؤدي إلى تحسين مستوى أداء الفريق.

كيف يعمل التعلم بالممارسة على تطوير الثقة والانفتاح وإيجاد التماسك بين أعضاء الفريق؟

أوضح كلٌّ من ماركردت وكارتر (Marquardt & Carter, 1998)، أن التعلم بالممارسة أثبــت أن للتعلم الجماعي الذي يتم من خلال التعلم بالممارســة قدرة كبيرة على زيادة مستوى التماسك بين أعضاء الفريق.

وقد أطلق ريفانس (Revans, 1982)، على أعضاء فريق التعلم بالممارسة مسمى «رفاق الشدائد»، وهم الأفراد الذي يحتاجون لبعضهم البعض لحل مشكلة معقدة يواجهونها سوياً، فالتعلم بالممارسة هو فرصة يتشارك فيها الأفراد جهلهم أو عدم معرفتهم بموضوع معين من أجل إزالة الغموض وعدم الوضوح حوله. ويتولد عن تشكيل فرق التعلم بالممارسة علاقات قوية، وشعور بالانتماء نحو الفريق، نتيجة لاشتراك الأعضاء في مناقشة موضوع يتصف بالغموض بالنسبة لأغلبية أعضاء الفريق، كما يشتركون في رغبتهم وحماسهم للتوصل إلى إزالة ذلك الغموض مما يمهد الطريق لتطوير حلول إبداعية تحدث تغييراً يمسهم شخصياً ويمس المنظمة ككل ويتعلمون أثناء ذلك (Dixon, 1998).

إن حل المشكلات المعقدة يتطلب أن يتوفر لدى كل عضو من أعضاء الفريق الشعور بالأمان والثقة الكافية لطرح أسئلة قد تكون ساذجة أو أسئلة تتسم بحداثتها أي أنها لم تطرح من قبل، مما يساعد على بناء تماسك المجموعة من خلال الطبيعة المتساوية التي تتصف بها بيئة عمل الفريق والتي تمنح فرصاً متساوية لجميع الأعضاء لطرح الأسئلة والنقاش، وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم البعض، دون التمييز بين الأعضاء (Dilworth, 1998).

كما يشير (Dilworth, 1998)، إلى أن التماسك والانسجام بين أعضاء الفريق هو حصيلة لتركيز أعضاء الفريق على التوصل إلى حلول للمشكلات من خلال الفهم المشترك للمشكلة، والاتفاق على الأهداف التي يسعى الفريق إلى تحقيقها بداية، ومن ثم التركيز للتوصل إلى الحلول للمشكلة واتخاذ قرارات حولها بشكل جماعي. إضافة إلى أن مشاركة الآخرين احتياجهم للتعلم ومساعدتهم في معرفة الجوانب التي تحتاج إلى التطوير تبني علاقة قوية بين أعضاء الفريق (Pedler, 1997).

٦- القدرة على إدارة النزاع والاختلافات:

من الطبيعي أن تواجه فرق العمل على اختلاف أنواعها نزاعات بين أعضاء الفريق في فترات مختلفة من فترة حياة الفريق. وتعد النزاعات مؤشراً صحياً لتفاعلات فريق العمل، كما أنها تعد عاملاً إيجابياً عندما تركز على القضايا التي يناقشها الفريق وتشمل - النزاعات التي تتعرض لها الفرق - الاختلافات المشروعة في الآراء حول المهام والواجبات، وكذلك الاختلافات في القيم ووجهات النظر، وكذلك التوقعات المختلفة لتأثير القرارات التي سيتخذها الفريق.

إن القـــدرة على إدارة النزاعـــات والخلافات التي تحدث داخـــل الفريق تعد مطلباً ضرورياً ليتمكن الفريق من تحقيق مهمته بنجاح. وفي الغالب فإن الفرق التي لا تستطيع التعامــل مع تلــك النزاعات وإدارتهـــا بإيجابية لا تتمكن من تحقيـــق أهدافها بفاعلية.

وغالباً ما تكون هذه الخلافات في الرأي والنزاعات في المرحلة الأولى من مراحل تكويـــن فريق العمــل التي يطلق عليهـــا مرحلة «العصف»، إذ يمـــر الفريق خلال تلك المرحلة بنزاعات مرعبة، لدرجة يتوقع الأعضاء معها أنه من المستحيل تجاوزها، إلا أن القواعد التي يضعها الفريق لتنظيم عملياته وتفاعلاته قد تمكن الفريق من تجاوز هذه المرحلة والاستمرار وتحقيق مهمته ولكن بمستوى أداء متدنٍّ.

لذا فإن القدرة علـــى إدارة النزاعات والتعامل مع الاختلافات بإيجابية تعد مطلباً أساسياً لفرق العمل لتحقيق النجاح، ويتضمن ذلك تطوير إستراتيجيات لإدارة النزاع، وتطوير اتفاقيات لتحقيق التكامل والتفاهم بين أعضاء الفريق، وهذا يحتاج إلى وجود نوع من الثقة والتفاهم بين أعضاء الفريق.

كيف يعمل التعلم بالممارسة على تطوير القدرة على إدارة النزاع؟

مـــن المتوقـــع أن يواجـــه أي فريق عمل نزاعـــات واختلافات بـــين أعضائه، نتيجة للاختـــلاف في الشـــخصيات، والاتجاهـــات، والخلفيـــات، والقيم التـــي يؤمنون بها، والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال مشاركتهم في الفريق. وإن لم تتم إدارة تلك النزاعات التي تنشأ داخل الفريق منذ البداية فإن ذلك قد يؤدي إلى فقدان طاقة الفريـــق، وضعف أدائه، وضعف التزامه بإنجاز المهام المكلف بها، وضعف في القرارات التي يصل لها.

لـــذا، فإن فريق التعلم بالممارســـة يحـــرص على أن يبدأ الفريق نشـــاطه بصياغة مجموعـــة القواعد المنظمة لعمـــل وتفاعلات الفريق، كما تنظم عملية طرح الأســـئلة التي تعد من أهم الإستراتيجيات التي يمارسها الفريق لإثارة وتوليد الأفكار، والتوصل لحلـــول إبداعية. وتمكن تلك القواعـــد من إدارة النزاعات التي تنشـــأ داخل الفريق بصورة أفضل من غيره من فرق العمل (McGill & Beatty, 1995).

وعادة فإن ميسر الفريق هو من يتولى مسئولية التدخل المبكر لإدارة النزاعات بين أعضـــاء الفريق قبل أن تتعاظم ويصبح من الصعـــب التوصل إلى حلول لها. لذا فإنه في حال حدوث خلاف أو ســـلوك غير مرغوب من أحد الأعضاء، فإن الميســـر يوجه ذلك العضو بأن الســـلوك الذي قام به غير ملائم، ويوضح الأسلوب الصحيح للتعامل

في ذلــك الموقف، ومن ثم يناقش مع المجموعة تأثير ذلك الســلوك في العلاقات بين أعضاء الفريق وشعورهم بعدم الارتياح في التعامل مع بعضهم البعض، ثم يطلب منهم أن يحــددوا قواعد يتــم الاتفاق حولها والالتزام بها من قبــل الجميع. كما يفضل أن يذكر الأعضاء الجوانب الإيجابية لدى بعضهم البعض باســتخدام الحقائق، والكلمات المهذبة، ونبرة الصوت الملائمة ولغة الجسد الملائمة.

وعندما يدرك كل عضو من أعضاء الفريق تأثير سلوكياته وتصرفاته على المجموعة، وعندما تتعلم المجموعة كيف تتعامل مع ذلك السلوك في وقته، من النادر أن يتكرر الموقف مرة أخرى، إذ يكون فريق التعلم بالممارسة قد طور قواعد جديدة وتعلم كيفية التعامل مع مثل ذلك النزاع فلن يتكرر ذات الخطأ مستقبلاً (Marquardt et al. 2009).

٧- القيادة والمسؤولية المشتركة بين أعضاء الفريق:

يتحمل كل عضو من أعضاء فريق التعلم بالممارســة مسؤولية تطوير إستراتيجيات لحل المشكلة وبذلك فإن المسؤولية والقيادة في فرق التعلم بالممارسة تكون مشتركة بين جميع أعضاء الفريق. ومن العوامل الأساســية لتحقيق النجاح لفرق التعلم بالممارسة هــي أن يُمنح الفريق الصلاحيــة والقوة والدعم الكافي لتنفيذ ما يتوصل له من حلول وقرارات. وذلك هو العامل الأكثر تأثيراً في توليد الحماس لدى أعضاء الفريق، وكسب التزامهم للعمل بأقصى طاقتهم لتحقيق النجاح لفريقهم (Sundstrom, 1999).

وقد لاحظ مانفــرد (Manfred, 1999)، أن الفرق ذات الأداء المرتفع تتميز بوجود الاحترام والثقة المتبادلة بــين أعضائها، إضافة إلى توفير الحماية والدعم لكل عضو من أعضاء الفريق من قبل الأعضاء الآخرين، كما تتسم بانخراط جميع أعضاء الفريق بدون اســتثناء في حوار مفتوح وشــفافية، واتصالات مستمرة بين الأعضاء، وأهداف مشــتركة تمت صياغتها بموافقة جميــع أعضاء الفريق. بالإضافــة إلى أن ما يميز تلــك الفرق هو أن قيادتها تكون مشــتركة، فلا تنحصر مهمة قيــادة الفريق في عدد قليل من الأعضاء ممن يشــغلون مناصــب عليا، وإنما تتوزع مســؤولية قيادة الفريق بــين جميع الأعضاء، فقد تتركز ســلطة قيادة الفريق في شــخص واحد أو قد تكون مــن قبل الفريق بأكمله، ويتوقف ذلك على حاجــة الفريق والمواقف المختلفة التي يمر بهــا والأفــكار التي يقدمها كل عضو مــن أعضاء الفريق. ولقد وجــد أن الفَرْق بين القيــادة الفردية والقيــادة المشــتركة Collaborative leadership، هو أن الفِرَق التي تتســم بالقيادة المشــتركة تكون أكثر التزاماً بتحمل مســؤولية القرارات التي يتخذها الفريق (Prichard & Stanton, 1999).

كيف يعمل التعلم بالممارسة على تطوير القيادة والمساءلة المشتركة؟

يقوم التعلم بالممارسة أساساً على فكرة العمل والتعلم الجماعي، لذا فإن كل عضو من أعضاء فريق التعلم بالممارسة يكون مسؤولاً ومساءلاً عن إيجاد حل للمشكلة التي يتناولها الفريق وتطوير إستراتيجيات لتنفيذ ذلك الحل (Dilworth & Willis, 2003).

لذا يتقاسم أعضاء فريق التعلم بالممارسة مهمة قيادة الفريق، حسب متطلبات المرحلة التي يمر بها الفريق، وغالباً ما تسند مسئولية قيادة الفريق والقوة والتأثير إلى صاحب السؤال المؤثر، فالجميع متساوون ومتعادلون في تأثيرهم في الفريق، إلا أن الشخص الذي يطرح السؤال الأكثر قوة وتأثيراً فيما يتعلق بتوضيح المشكلة وإيجاد الحل يكون هو الأكثر تأثيراً في توجيه الفريق. ففي فريق التعلم بالممارسة، يتوقع كل عضو من أعضاء الفريق أن يقود الفريق، كلما كان ذلك ضرورياً وملائماً. أما بالنسبة لعباءة السلطة الوظيفية فإنها تترك خارجاً قبل الدخول لباب فريق التعلم بالممارسة (Dilworth, 1998).

وقد أثبتت التجارب والممارسات السابقة لتطبيق التعلم بالممارسة، أن نجاح جهود أعضاء فريق التعلم بالممارسة في مهمتهم ينتج عنه العديد من الفرص لأعضاء الفريق، بشغل مناصب جديدة، أو الارتقاء في المستوى القيادي، أو توكل لهم مسؤوليات ومهام أعلى، إذ يطمح جميع أعضاء الفريق إلى تطوير مهاراتهم القيادية من خلال مشاركتهم في فرق التعلم بالممارسة بالإضافة إلى مساهمتهم في إيجاد حلول للمشكلات المعقدة أو التعامل مع التحديات التي تواجهها منظماتهم (Marquardt et al. 2009).

وتعتقد المؤلفة بأن الفرص التي توفرها فرق التعلم بالممارسة للنمو المهني تعد من إحدى المزايا المهمة التي تحققها فرق التعلم بالممارسة على المستوى الفردي والتنظيمي، والتي ينبغي أخذها في الاعتبار بصفتها أحد جوانب القوة التي تميز التعلم بالممارسة عن غيره من برامج التدريب التقليدية المستخدمة في تطوير المهارات القيادية، فعلى المستوى الفردي يساعد انضمام الأفراد لفرق التعلم بالممارسة إلى اكتشاف ما يمتلكونه من مهارات ومن جوانب قوة وتميز من خلال تفاعلهم مع الآخرين، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم. ومن ناحية أخرى فإنهم يستطيعون تحديد جوانب الضعف التي لم يكتشفوها ذاتياً، مما يسهم في توجيه اهتمام الفرد لتحمل مسئولية تطوير ذلك الجانب أو المهارة.

وعلى المستوى التنظيمي تكشف فرق التعلم بالممارسة للإدارة العليا عن المهارات القيادية المتوافرة لدى بعض أعضاء التنظيم وتكشف عن الأفراد المبدعين ومن ثم

فإن ذلك يساعد في بناء الصف الثاني من القيادات والاستفادة من القدرات البشرية الكامنة، والتي لم يتم اكتشافها من خلال ممارسة المهام الوظيفية الروتينية.

٨- التعلم والتطوير المستمر:

إن سرعة التغيير وتعقد المشكلات التي تواجه المنظمات اليوم تحتم على المنظمات استمرارية التعلم والتطوير المستمر لقدراتها وإمكاناتها على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي. فالفرق تحتاج إلى استمرارية التعلم وتطوير المهارات والقدرات لكي تتمكن من حل المشكلات المعقدة وإيجاد الحلول الفعالة. وفي فرق التعلم بالممارسة يشارك أعضاء الفريق بعضهم بعضاً في الخبرات والمعارف أثناء قيامهم بإنجاز مهمة الفريق، ويتعلمون معاً كيف يشكلون فريق عمل ناجح، وكيف يتعلمون معاً من تجربتهم وخبراتهم.

كيف يعمل التعلم بالممارسة في تحقيق استمرارية التعلم وتطوير المهارات؟

كلما كانت المشكلة التي يتناولها فريق التعلم بالممارسة أكثر صعوبة وتعقيداً احتاج الأفراد لأن يتعلموا أكثر لكي يستطيعوا الوصول إلى حلول إبداعية ويستطيعوا تحقيق النجاح في حل المشكلة وتحقيق أهداف الفريق (Dixon, 1998).

وبالنسبة لفرق التعلم بالممارسة فإن أعضاء الفريق يتم إخبارهم في أول جلسة من جلسات الفريق، بأن الفريق شُكل من أجل تحقيق هدفين: حل المشكلة، والتعلم، وبالنسبة لهدف التعلم فإنهم كلما تعلموا أكثر ساعدهم ذلك في الوصول إلى حلول مبدعة بسرعة أكبر (O'Neil & Marsick, 2007).

وللتأكد من تحقق هدف التعلم، ولكي لا تضيع جهود ووقت أعضاء الفريق في العمل دون التعلم، يتم تعيين أحد أعضاء الفريق للقيام بدور موجه وميسر لفريق التعلم، وعادة ما يتم اختيار أكثر الأعضاء خبرة، بحيث يتولى مسؤولية التأكد من تحقق هدف التعلم بالإضافة إلى حل المشكلة التي يتناولها الفريق، وتتمثل مهمة الميسر في تحديد المواقف التي تعد فرصاً للتعلم، يمكن لأعضاء الفريق الاستفادة منها كمواقف يتم التعلم منها، وتحسين وتطوير مهاراتهم المتعلقة بتشخيص المشكلة وتطوير إستراتيجيات لحلها.

ويعمل ميسر الفريق بشكل منتظم على تقييم وملاحظة التقدم الذي يحرزه أعضاء الفريق نحو تحقيق أهداف الفريق المتعلقة بإيجاد حل للمشكلة بالإضافة إلى متابعة

وتقييــم مقدار النمو الحاصل فــي مهارات وقدرات أعضاء الفريــق. ولتحقيق ذلك الهدف فإنه يقوم وبشــكل دوري بطرح أسئلة على أعضاء الفريق تتعلق بإعادة صياغة المشكلة، وتوضيح الأهداف التي يسعى الفريق إلى تحقيقها، للتحقق مما تعلمه الأفراد في أثناء ممارستهم لتلك المهام (Dixon, 1998; Dilworth & Willis, 2003).

والأســئلة هي الأداة الأساســية التي يتــم من خلالها تحقيق هــدف التعلم، إذ إن الاســتمرارية في طرح الأســئلة أثناء ممارســة الفريق لمهمته يجعــل أعضاء الفريق يفكرون أكثر، ويتعلمون أكثر، وتتطور مهاراتهم وقدراتهم المختلفة التي تم اســتخدامها فــي أثناء محاولتهم التوصل إلى إيجاد حل للمشــكلة التــي يتناولها الفريق، ومن تلك المهارات على سبيل المثال: مهارة الحوار، مهارة التفكير والتحليل، مهارة تقديم التغذية الراجعة، مهارة الإصغاء الفعال، مهارة النقد البناء. وكلما كانت الأسئلة المطروحة من نوع الأسئلة المؤثرة المثيرة للتفكير العميق كان التعلم الحاصل أكبر، وكانت الحلول أكثر إبداعية، وكلما أسهم ذلك في تطوير قدرات ومهارات أعضاء الفريق.

ومن الأســاليب التي يمكن أن يتبعها ميســر الفريق للتأكد من تحقق هدف التعلم المســتمر والنمو لمهارات الأفراد من خلال مشــاركتهم في فرق التعلم بالممارســة فإنه يقوم في الجلســة الأولى من جلسات الفريق بمشــاركة أعضاء الفريق بتحديد المهارة القياديــة التــي يرغب كل عضو من أعضاء الفريق بتطويرها من خلال مشــاركته في الفريق، ويقوم الميسر بتدوين تلك المهارات في قائمة على لوحة ورقية ويتم تعليقها في مكان بارز بحيث يستطيع كل عضو من الأعضاء رؤيتها في أثناء عقد جلسات الفريق. وفي نهاية كل جلســة من الجلســات يطلب من كل عضو تقييم مدى تقدمه في المهارة التي حددها كما يطلب منه الميسر أن يقدم بعض الأمثلة على ذلك، وأيضاً إن كان لدى الأعضاء الآخرين أي أمثلة على ممارســة زميلهم لتلــك المهارة يذكرونها أيضاً وتأثير ذلك في مهمة الفريق وقدرته على تطوير إستراتيجيات فعالة لحل المشكلة.

خلاصة:

قــدم الفصــل الخامس إجابة عن مجموعة من التســاؤلات التي تناقــش دور التعلم بالممارسة في تطوير بناء فرق العمل الناجحة وتطوير مهاراتها، وهي على النحو التالي:

- ما المقصود بفريق العمل، وهل هناك فرق بين فريق العمل وفريق التعلم بالممارسة؟
- ما أنواع فرق التعلم بالممارسة؟
- ما متطلبات تحقيق النجاح لفريق العمل؟
- ما أهم المهارات التي يمكن تنميتها من خلال فريق التعلم بالممارسة؟
- ما أهم السمات المطلوبة لفريق العمل الناجح.
- كيف يســهم التعلم بالممارســة في تطوير مجموعة المهارات المطلوبة لتحقيق النجاح لفريق العمل؟

الفصل السادس
دراسات وتجارب عالمية حول تطبيق التعلم بالممارسة

تمهيد.

أولاً: دراسات حول تطبيق التعلم بالممارسة.

ثانياً: تجارب تطبيق التعلم بالممارسة.

- تجربة شركة هونداي أويل بانك.
- تجربة جامعة رمت بأستراليا.
- تجربة الوكالة الوطنية للخدمات الإحصائية بوزارة الزراعة الأمريكية.
- تجربة أكاديمية لوما للقيادة.
- تجربة شركة ديلم الصناعية.
- تجربة اتحاد بوستن للتعليم العالي.
- تجربة شركة التأمين الصحي في كندا.
- تجربة كلية التربية بجامعة فرجينيا كومونولث.
- تجربة برنامج تنمية الموارد البشرية في جامعة جورج واشنطن.

ثالثاً: الدروس المستفادة من الدراسات والتجارب السابقة.

تمهيد:

انطلاقــاً من حقيقة أن الاطــلاع على تجارب الآخرين والتعلــم منها يعد من أهم الإســتراتيجيات الفعالة للتعلم التنظيمي التي يمكن أن تنتهجها المنظمات الراغبة في مواكبة ســرعة التغيير في البيئــة المحيطة بها. لما يحققــه للمنظمات من توفير في الوقت والجهد والمال المتوقع أن تنفقه في التجريب والتعلم من الأخطاء أثناء محاولاتها تطبيق إستراتيجيات أو أساليب ومفاهيم جديدة لم يسبق لها أن جربتها من قبل.

لذا فقد تم تخصيص هذا الفصل من الكتاب لاســتعراض مجموعة من الدراسات والتجارب العالمية التي تناولت تطبيق التعلم بالممارسة في منظمات متنوعة، صناعية، وتجاريــة، وتعليميــة، حكومية وخاصة. ومن ثم اســتخلاص مجموعــة من الدروس المستفادة منها لتكون بمثابة إرشادات توجيهية تنطلق منها المنظمات الراغبة في تبني وتطبيق التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير الأفراد والقيادات، وحل المشكلات وبناء فرق العمل الناجحة.

وممــا هو جدير بالذكر هنا، أنــه بالرغم من وفرة الأدبيــات الغربية التي تناولت موضوع التعلم بالممارســة بأشــكال متنوعــة (كتب، دوريات، دراســات علمية، بحوث تطبيقيــة، تجارب عملية، مقــالات، مواقع إلكترونية وغيرها). نجــد أن هناك ندرة شــديدة في الأدبيات العربية التي تناولت الموضوع بل إنها تكاد تكون غير متوافرة في المكتبة العربية، وذلك هو أحد أهم العوامل التي كانت دافعاً قوياً لتأليف هذا الكتاب.

ويقســم هذا الفصل إلى ثلاثة أجزاء يتناول الجزء الأول الدراســات السابقة التي تناولت تطبيق التعلم بالممارســة، ويناقش الجزء الثاني التجارب العالمية لتطبيق التعلم بالممارســة، أما الجزء الثالث فقد خصص لاســتعراض مجموعة الدروس المســتفادة والمستخلصة من تلك الدراسات والتجارب.

أولاً - دراسات حول تطبيق التعلم بالممارسة:

دراســة (Jin and Suk Kim, 2008)، بعنــوان «التعلــم بالممارســة وتطبيقاته في الحكومة: دراسة حالة في كوريا الجنوبية»، استهدفت عرض ومناقشة تجربة حكومة كوريا الجنوبية في استخدام وتطبيق التعلم بالممارسة في البرامج التدريبية المقدمة في معهــد التدريب الحكومي المركزي، والمناط بــه تطوير وتعزيز مهارات موظفي الخدمة المدنيــة في حكومة كوريا الجنوبية. حيث تمت إضافة التعلم بالممارســة للأســاليب

الأخرى المستخدمة سابقاً في تلك البرامج كالتطبيقات العملية وأسلوب دراسة الحالة، وذلك بهدف زيادة فعالية تلك البرامج وتعزيز كفاءتها في تزويد المشاركين بالمهارات التي يحتاجونها لممارسة أدوارهم القيادية بفعالية، كمهارة حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومهارة الاتصال الفعال، ومهارة وضع الرؤية المستقبلية، ومهارة التعامل مع الجمهور والعملاء، ومهارة التنسيق والتكامل في العمل بين الإدارات المختلفة، ومهارة إدارة التغيير، ومهارة التفكير النقدي والتفكير الإستراتيجي. كما قدمت الدراسة بعض الدروس المستفادة من تلك التجربة بهدف تحسين وتطوير تجارب التطبيق القادمة.

ولتحقيق هدف الدراسة فقد قام معهد التدريب الحكومي المركزي، باستقصاء آراء (٥٠) فرداً من المشاركين في برنامج تطوير مهارات القيادات التنفيذية، وقد انتهوا من البرنامج في عام (٢٠٠٥م)، إضافة إلى مقابلة عدد من المشاركين في برنامج تطوير المهارات القيادية لموظفي الإدارة العليا بالخدمة المدنية، حول وجهة نظرهم نحو فاعلية التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير المهارات القيادية، وماذا تعلموا أثناء عملية التعلم بالممارسة؟ والمهارات التي اكتسبوها من خلال مشاركتهم في مشاريع التعلم بالممارسة أثناء فترة تدريبهم، وما أهم المشكلات التي واجهتهم؟

وأوضحت نتائج الدراسة أن غالبية المشاركين كان لديهم اتجاه إيجابي نحو التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير المهارات القيادية. وبالنسبة لما تعلموه من تلك التجربة فقد أشاروا بأن التعلم بالممارسة ساعدهم في معرفة ما يجري في منظماتهم عن قرب، كما أوضح عدد كبير من المستجيبين بأن مشاركة المواطنين أثناء صياغة السياسات يعد متطلباً أساسياً لتحقيق نجاح السياسات الحكومية، كما تعلموا أنه يجب أن تصغي القطاعات الحكومية لصوت المواطنين، كما أكدوا أهمية فتح أذهانهم لجميع البدائل والأفكار من أجل الوصول للفهم الكامل لجميع وجهات النظر والاستفادة منها، كما أشاروا إلى أهمية وضرورة الاتصالات في صياغة وبناء السياسات الناجحة.

أما بالنسبة للمهارات التي اكتسبوها من خلال مشاركتهم في تلك المشاريع، فقد أوضح المشاركون أنهم اكتسبوا مجموعة من المهارات تضمنت: الإصغاء الفعال للآخرين من أعضاء الفريق مما يخلق بيئة فعالة للنقاش، اتخاذ القرارات بشكل جماعي وليس بشكل فردي، بناء علاقات وشبكات اتصال قوية بين المسئولين في الوزارات والقطاعات الحكومية المختلفة، مهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرارات بفعالية بعد التعرف على وجهات النظر المختلفة.

ومن ناحية أخرى، فقد أشـــار المشاركون إلى مجموعة من المشكلات التي واجهتهم أثناء تطبيق التعلم بالممارســـة، ومن أهمها كانت عملية اختيار المشــكلة بالإضافة إلى أنهم يرون أن الفترة المخصصة لإنجاز المشاريع لم تكن كافية، حيث كانت المدة المحددة تتراوح بين عشرة أسابيع في برنامج تطوير مهارات القيادات التنفيذية، وستة أسابيع في برنامج تطوير المهارات القيادية لموظفي الإدارة العليا، كما أن عملية عرض التقرير النهائي الذي يوضح النتائج التي توصل إليها فريق التعلم بالممارسة في مؤتمر يحضره نائب الوزير في الوزارة المعنية بالمشكلة كان يمثل عبئاً عليهم.

وخلصت الدراسة إلى تقديم مجموعة من الدروس المستفادة من تجربة تطبيق التعلم بالممارسة في برامج التدريب الموجهة لموظفي الخدمة المدنية بالقطاعات الحكومية في كوريا الجنوبية ومن تلك الدروس ما يلي:

- إن نجاح التعلم بالممارســـة يعتمد على الإعداد والتخطيط المســبق بعناية واهتمام، والتزام المشاركين في البرنامج.
- يجب أن يقدم الفريق خطة عمل توضح تشـــخيص المشــكلة التـــي يتناولها الفريق، ونموذجاً لتشخيص المهارات التي يرغبون في تطويرها عند بداية البرنامج.
- إن وجــود راعٍ لفريق التعلم بالممارســـة يعد مطلباً أساســياً لتحقيــق النجاح للفريق، حيث يقــدم الدعم اللازم للفريــق، ويدعم الأداء الجيد، كما يدعــم تنفيذ القرارات والتوصيات التي توصل لها الفريق، مما يسهم بدوره في اهتمام والتزام أعضاء الفريق.
- ضـــرورة إعداد دليل للتعلم بالممارســـة يشـــرح آلية عمل الفريــق، وأدوار الأعضاء، ويتضمن إجابات عن الأسئلة المتوقعة.
- ضرورة توفير تدريب لمن يرغبون في ممارسة دور ميسر الفريق.

دراســـة (Farooq, Mughal, 2012a) اســـتهدفت الدراســـة مناقشة تطبيق التعلم بالممارســـة في البيئة الجامعية، وقد اســـتخدم الباحث منهج التحليل المنطقي لمراجعة مجموعة من الدراســـات والبحوث العلمية حول التعلم بالممارســـة، وذلك لاستخلاص نموذج للتعلم بالممارسة يكون متوافقاً مع احتياجات وأهداف مؤسسات التعليم العالي. وقد خلص من دراســـته إلى أن مؤسســـات التعليم العالي تســـتطيع اســـتخدام التعلم بالممارســـة في برامجها الأكاديمية كطريقة لدعم ثقافة التحقق والاستفسار والتفكير التأملـــي، والنقاش الجماعي، والتعلم الجماعي، وإثارة الفكر من خلال التحدي بطرح الأسئلة من قبل الزملاء.

ويرى الباحث أن استخدام التعلم بالممارسة أصبح متطلباً حتمياً في البيئة الجامعية المكونة من تنوع طلابي كبير، من أنحاء متفرقة من العالم مثل جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا وأستراليا، إذ يفرض هذا التنوع على الباحثين والأكاديميين إيجاد إطار فكري للتعليم يناسب ويلائم التنوع الثقافي والاجتماعي، ليستفيد ويتعلم الطلاب بعضهم من بعض ومن اختلافاتهم الثقافية والاجتماعية وتنوعها.

واستهدفت دراسة أخرى لـ (Farooq, Mughal, 2012b)، لفت أنظار الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي إلى التحديات التي قد تواجه تطبيق التعلم بالممارسة في البيئات الجامعية المتعددة الثقافات نتيجة للاختلافات الثقافية بين الطلاب، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بإجراء تحليل واسع النطاق لتجارب تطبيق التعلم بالممارسة في مؤسسات التعليم العالي ذات البيئات المتعددة الثقافة التي أجريت في أمريكا الشمالية وبريطانيا وأنحاء متفرقة من أوروبا.

وقد تضمنت المنهجية البحثية التي استخدمها ثلاثة جوانب: تأسيس إطار نظري يساعد على فهم الأسس الفلسفية للتعلم بالممارسة، وبيان أهمية الاختلافات الثقافية وتأثيرها في مجموعات التعلم بالممارسة في البيئات التعليمية متعددة الثقافات، وتحديد التحديات التي قد تواجه تطبيق التعلم بالممارسة في البيئات التعليمية المتعددة الثقافات. وخلص الباحث من دراسته إلى أن التعلم بالممارسة مطبق بكثافة من قبل المؤسسات التعليمية والجامعات التي تهدف إلى تحقيق أهداف جوهرية وإستراتيجية بالنسبة لتعلم الطلاب ومن أهمها: التطوير الذاتي، والتقييم الذاتي، والتأمل والتفكر في التصرفات والتجارب التي يمر بها الطلاب للاستفادة منها في المواقف والتجارب المستقبلية. ومن ناحية أخرى فقد كشفت الدراسة أنه بالرغم من الانتشار الواسع النطاق للتعلم بالممارسة في المؤسسات التعليمية في الدول الغربية (أوروبا، وأمريكا الشمالية)، إلا أنه مازالت هناك ندرة في الدراسات الميدانية التي تناقش تطبيقات التعلم بالممارسة في بيئات ثقافية مختلفة مثل: جنوب آسيا، الشرق الأوسط، أفريقيا، مما يخلق فرصة لأهمية إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية التي تناقش تأثير الاختلافات الثقافية على تطبيق التعلم بالممارسة في مؤسسات التعليم العالي.

دراسة (Lyso, Mjoen and Levin, 2011) بعنوان «استخدام مشاريع التعلم بالممارسة لزيادة فاعلية برامج التطوير الإداري»، واستهدفت الدراسة الكشف عن الظروف والعوامل التنظيمية التي تساعد على تحقيق النجاح لمشاريع التعلم بالممارسة، مما يسهم في زيادة فاعلية برامج التطوير الإداري.

وقد تم جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة من خلال إجراء مسح استطلاعي ومقابلات شخصية للتعرف على وجهات نظر (٢٢) مديراً إدارياً ينتمون لمجموعة من المنظمات والقطاعات المختلفة في واحدة من أكبر المناطق الصناعية في النرويج، والذين سبق أن شاركوا بحضور برنامج للتطوير الإداري مدته (١٥) شهراً مقدم بواسطة إحدى شركات التدريب المعروفة في النرويج. ويستهدف البرنامج استخدام المشكلات الواقعية كمحتوى للتعلم يتم من خلاله زيادة فاعلية التعلم من خلال الممارسة الحقيقية للعمل واتخاذ القرارات، وخصصت الأسابيع الست الأولى في البرنامج لتهيئة المشاركين لمشاريع التعلم بالممارسة من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تساعدهم في حل المشكلات مثل: أدوات التحليل، ومهارة إحداث التغيير، ومهارة بناء فرق العمل الناجحة وغيرها من المهارات، وبعد تلك التهيئة، حدد المشاركون المشكلات التي سيعملون على إيجاد حلول لها (مشاريع التعلم بالممارسة)، وكذلك طُلب منهم تشكيل فرق عمل في منظماتهم والبدء في التنفيذ.

ويرى الباحثون أن أهم ما يميز هذه الدراسة الطريقة التي تم بها جمع البيانات اللازمة لتحقيق هدف الدراسة، فقد تم استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة من خلال مشاركتهم بحضور جميع الأنشطة طوال فترة تنفيذ البرنامج، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شخصية مع المشاركين أثناء تنفيذ البرنامج للتعرف على مدى تقدمهم والتطور الحاصل لديهم، وكذلك بعد عام من تنفيذ البرنامج، للتعرف على مدى انتقال أثر التعلم لبيئة العمل الخاصة بالمشاركين، بالإضافة لحضورهم الجلسة الختامية للبرنامج والتي قُدمت خلالها تقارير الفرق التي تتضمن مقترحاتهم وتوصياتهم حول المشاريع.

وقد أوضحت نتائج المقابلات الشخصية أن بعض المشاريع تم تنفيذها بنجاح وحققت نتائج ملموسة في المنظمات، وأحدثت تغييراً ملحوظاً على الأداء التنظيمي، في حين لم تتجاوز بعض المشاريع الأخرى مرحلة التخطيط، وأرجع المشاركون توقف مشاريعهم إلى قلة الدعم من الإدارة العليا في منظماتهم لتلك المشاريع، وإلى عدم قدرتهم على تكوين فرق عمل للقيام بتنفيذ تلك المشاريع.

وخلصت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من العوامل والظروف التنظيمية التي تساعد على تحقيق النجاح لبرامج التعلم بالممارسة، مما يسهم بدوره في زيادة فاعلية وتأثير برامج التطوير الإداري، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

- أن تكون هناك مبررات واضحة للمنظمة لإشراك مديريها في برامج التطوير الإداري.

- التأكيد على توفير الدعم الملائم لمشاريع التعلم بالممارسة من قبل الإدارة العليا.
- تيسـير وتشجيع الموظفين على المشـاركة في مشـاريع وبرامج التعلم بالممارسة لما تحققه من فوائد للفرد والفريق والمنظمة ككل.

دراسة (Leonard & Martin, 2006) بعنوان «استخدام التعلم بالممارسة في كليات إدارة الأعمال: تجربة المملكة المتحدة ونيوزيلاندا» اسـتهدفت مناقشـة المشكلة التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في البحث عن أفضل الطرق والأساليب لتسهيل عملية التعلم في كليات الإدارة، من حيث قيمتها العالية في الإسهام في تطوير وتنمية الطلاب بما يواكب احتياجات منظمات الأعمال في العصر الحالي.

وفي سـبيل تحقيق هدف الدراسة فقد تمت مناقشـة عدد من الطرق المستخدمة حالياً في التعليم وهي: أسـلوب العرض النظري الفلسفي، أسلوب البحوث الأكاديمية التطبيقـات أو التماريـن، أدوات التفكير، التعلم بالممارسـة. وبعـد مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسـات، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن هناك اهتماماً متزايداً من قبل الجامعات اليوم باسـتخدام أسلوب التعلم بالممارسة لما يحققه للممارسـين من أعضـاء هيئة التدريس والطلاب من فوائد إضافـة إلى أنه يقدم لهم نموذجاً يسـاعدهم على تنمية وتطوير مهاراتهم الذاتية والمهنية، وكذلك يساعد كليات الإدارة في الاستجابة لمتطلبات واحتياجات منظمات الأعمال في البيئة الخارجية. كما أوضحت النتائج أن إسـتراتيجية التعلم بالممارسة تتميز عن غيرها من الإستراتيجيات بأن هدفها الأساسي تحسين الممارسات، ويجمع التعلم بالممارسة بين التدريس والبحث في نشـاط واحد فالممارسـات والتجارب العملية قد تكون الأسـاس للبحوث العلمية، والبحوث العلمية تقدم المعلومات والإرشـادات التي تقـود إلى التصرفات، يركز التعلم بالممارسة على معرفة وجهة نظر جميع المشاركين في العملية التعليمية ويدرس ويناقش المشـكلات من وجهات نظر متعددة، ويسـتند في ذلك إلى مجموعة من المبادئ وهي: (التعاون، طرح التساؤلات، التعلم الجماعي، التفكير والتأمل، جمع المعلومات من مصادر متعددة، مشـاركة ونشر النتائج مع جميع أعضاء الفريق المشـارك في عملية التعلم).

وختامـاً، أوصت الدراسـة أن يسـتخدم التعلم بالممارسـة مع غيـره من الطرق والإستراتيجيات المستخدمة في التدريس والبحث العلمي، وليس بديلاً لها، كما أوصت بأن تعامل نتائج البحوث التي اسـتخدمت التعلم بالممارسـة بنفـس درجة الثقة التي تعامل بها نتائج البحوث التي اسـتخدمت الطرق والأساليب البحثية الأخرى حيث إن كل الطرق تحتمل نسبة من خطأ التقدير.

دراســة (Alf Lizzio and Keithia Wilson, 2004) بعنوان «التعلم بالممارســة في التعليــم العالــي: التحقق من تأثيره في تطوير القــدرات المهنية للطلاب» هدفت إلى معرفة تأثير اســتخدام إستراتيجية التعلم بالممارســة والتعلم من مجموعة الزملاء - كنوع من أســاليب التدريب العملي داخل البيئة الجامعية فــي تطوير القدرات المهنية للطلاب.

ولتحقيق هدف الدراســة فقد تم تصميم وتقديم أحــد المقررات المقدمة لطلاب الســنة الثالثة في قســم علم النفس والعلوم السلوكية باســتخدام إستراتيجية التعلم بالممارســة بحيث يتمكن الطلاب من تجربة وممارسة ما اكتسبوه من معارف ومهارات ويطبقونهــا فــي بيئة عملية واقعية مع زملائهم في الجامعــة، وذلك من خلال تكليف طلاب الســنة الثالثة بالعمل كمستشــارين لطلاب السنة الأولى والثانية بالجامعة في نفس التخصص، وبناء عليه فقد تم تقســيم طلاب الســنة الثالثة إلى فرق استشارية يتكــون كل فريق من طالبــين فقط، مطلوب منهم أن يقومــوا بتصميم وتقديم وتقييم برنامج تدريبــي لتطوير المهارات لمجموعة من زملائهم طلاب الســنة الأولى والثانية يتراوح عددهم بين (٤ - ٦) طلاب.

وقد أشــارت نتائج الدراســة إلى أن استخدام إســتراتيجية التعلم بالممارسة في التعليم العالي أسهم بدرجة كبيرة في تطوير قدرات الطلاب مقارنة بغيره من الأساليب التقليديــة، وبالرغم من التحديات التي واجهت الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلا أن النتائج المتحققة - والمتعلقة بتعلم الطلاب، ومستوى مخرجات التعلم الناتجة - تشجع على تطبيق التعلم بالممارسة على نطاق واسع في التعليم العالي.

ثانياً - تجارب تطبيق التعلم بالممارسة حول العالم:

يناقــش هذا الجزء من الكتاب ســبع تجارب عالمية لتطبيق التعلم بالممارســة في منظمات متنوعة التخصصات: تجاريــة، وصناعية، تعليمية، واقتصادية، منها ما هو حكومي ومنها ما هو أهلي، طبقت في أنحاء متفرقة من العالم وشملت: تجربة شركة هونداي أويل بانك في كوريا الجنوبية، وتجربة جامعة رمت بأستراليا، وتجربة الوكالة الوطنيــة للخدمات الإحصائية فــي وزارة الزراعة الأمريكيــة، وتجربة أكاديمية لوما للقيادة في لاية مينســوتا الأمريكية، وتجربة شركة ديلم الصناعية في كوريا الجنوبية، وتجربــة اتحاد بوســتن للتعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتجربة شــركة التأمين الصحية بكندا.

١- تجربة شركة هونداي أويل بانك في كوريا الجنوبية:

نبذة موجزة عن الشركة:

تأسســت شــركة هونداي أويل بانك HUNDAI OILBANK في عام (١٩٦٤م)، وتعمــل في مجال تكريــر وصناعة المــواد البترولية، ودخلت في تســويق الصناعات البتروليــة عام (١٩٩٣م)، وتعد أول شــركة خاصة لصناعة تكريــر البترول في كوريا الجنوبية وأصبحت من الشركات المنافسة في مجال الصناعات البترولية.

ظهور الحاجة إلى تبني التعلم بالممارسة:

خــلال الفترة من عــام (٢٠٠٠م) إلى عام (٢٠٠١م) تعرضت شــركة هونداي أويل بانك إلى أزمة اقتصادية حادة إذ بلغت ديونها (٤٥١,٧) ملايين دولار، مما تسبب في انخفاض قيم أســهم الشركة في الســوق، وبالتالي انخفاض ثقة العملاء بالشركة تبعاً لذلــك. وكانت تلك الأزمة نتيجة لمجموعة من الأســباب مــن أهمها: ارتفاع تكاليف الإنتاج، وظروف عدم التأكد في الســوق التي تعمل بها الشــركة، مما أثر على فاعلية الشركة ورضا عملائها.

ولمواجهــة تلــك الأزمة الجوهريــة، اقترح الرئيس التنفيذي للشــركة اســتخدام التعلم بالممارســة كأحد المداخل الإبداعية لإحداث التغيير الجذري في الطريقة التي تؤدي بها الشــركة أعمالها. وقد كان ســبب اختياره للتعلم بالممارسة - دون غيره من المداخل التطويرية - خبرته الســابقة في إحدى المؤسسات المالية في الولايات المتحدة الأمريكية.

تطبيق التعلم بالممارسة:

بناء على اقتراح الرئيس التنفيذي للشــركة بتبني التعلم بالممارسة كمدخل لإحداث التغييــرات الجذرية في الطريقة التي تدار بها أعمال الشــركة ولإنقاذها من الانهيار الاقتصادي بسبب الظروف التي تعيشها، بدأت الشركة في عام (٢٠٠٦م)، بتشكيل ما بين (١٠٠-١٥٠) فريقاً للتعلم بالممارســة تناولت مشــاريع مختلفة في الشركة، وكانت تلك الفرق تنجز أربعة مشــاريع ســنوياً وقد بلغ عدد المشــاريع التي أنجزت بواسطة فرق التعلم بالممارســة (٢٠٠٠) مشروعٍ خلال الفترة من (٢٠٠٦م) إلى (٢٠٠٩م) تكللت جميعها بالنجاح، وحققت تلك المشاريع أرباحاً وصلت إلى (٢٥٠) مليون دولار أمريكي.

وللاحتفال بتلك الإنجازات كانت الشـــركة تعقد مؤتمراً سنوياً لمكافأة أفضل التجارب المتميزة ومشاركة التجارب والخبرات، وبلغت نسبة المكافآت الموزعة على الفرق المتميزة (٣٪) من الأرباح المتحققة بما يعادل (٥٠) مليون دولار.

آليات التنفيذ التي اتبعتها الشركة:

لتوضيـــح مفهـــوم وآليـــات التعلم بالممارســـة كمدخـــل لحل المشـــكلات ومواجهة التحديـــات لإحـــداث التغييـــر المطلـــوب في الشـــركة ولتحســـين الأداء فقـــد قامت الشـــركة بإعـــداد دليـــل شـــامل لمبـــادرة التعلـــم عن طريـــق العمـــل معاً مـــن أجل إيجـــاد الحلـــول وتنفيذها، أطلقـــت عليهـــا مســـمى "Let's" وهو اختصـــار لعبارة Learning by executing Together for Solutions ويتضمـــن الدليـــل العناصـــر التالية:

- تعريف الشركة للتعلم بالممارسة والهدف من تطبيقه.
- شرح لمفهوم «التعلم عن طريق العمل معاً» من أجل إيجاد الحلول للمشكلات.
- معايير اختيار المشاريع.
- أدوات تحليل المشـــكلات منها على ســـبيل المثال: التحليل البيئي SWOT، شـــجرة اتخاذ القرارات Logic Tree.
- آليات التعلم بالممارسة (طرح الأســـئلة المثيرة للتفكير، التفكير التأملي، استخلاص التعميمات وغيرها).
- النتائـــج المتوقع تحقيقها من خلال مشـــاريع التعلم بالممارســـة، وقد تم التوصل لها بالاتفاق بين أعضاء الفريق ورعاة تلك الفرق.

وقد تم تعيين قائد لكل فريق من الفرق التي كُلفت بالمشاريع، ويتولى القائد مسئولية القيام بدور الميسر لعملية التعلم أثناء العمل وإنجاز المهام.

نتائج تطبيق التعلم بالممارسة:

نتيجة للجهود المنظمة التي بُذلت في مشـــاريع التعلم بالممارسة فقد حلت الشركة العديد من المشكلات وتجاوزت الكثير من التحديات التي تواجهها مما أثر على أدائها ونتائج أعمالها إيجاباً وكان من أحد المؤشـــرات لتحقيـــق النجاح نتيجة لتطبيق التعلم بالممارســـة أن شركة هونداي أويل بانك قد صُنفت في المرتبة الأولى في مجال خدمة العملاء للعام (٢٠٠٧م) بالنسبة لشركات الطاقة في كوريا الجنوبية.

أما بالنسبة للنتيجة الأكثر أهمية فقد حسنت الشركة من أدائها الإداري بدرجة عظيمة خلال الفترة من عام (٢٠٠٢م – عام ٢٠٠٩م)، وقد كان لذلك أثره البالغ في ارتفاع مستوى التصنيف الائتماني للشركة بدرجة كبيرة وانخفاض نسبة الديون من (٤٣٠٪) إلى (١٨٦٪)، كما ارتفعت الأرباح التراكمية للشركة لتصل إلى (١,٦٨) بليون دولار أمريكي. وقد أشار رئيس فريق تحسين الأداء بالشركة إلى أن جميع مؤشرات التحسن في الأداء السابق ذكرها قد لا تكون فقط بسبب تطبيق التعلم بالممارسة في مشاريع الشركة وإنما أيضاً نتيجة لتحسن مهارات الأفراد بسبب مشاركتهم في فرق التعلم بالممارسة ومن تلك المهارات على سبيل المثال: مهارة حل المشكلات، مهارة العمل الجماعي، التعاون بين الأقسام والإدارات، بالإضافة إلى التحديد الدقيق لاحتياجات العملاء، وسرعة الاستجابة لتحركات المنافسين عن طريق التعلم بالممارسة (Pedler, 2011, 252).

٢- تجربة جامعة رمت بأستراليا:

الهدف من تبني التعلم بالممارسة:

تسعى جامعة رمت RMIT UNIVERSITY إلى تطوير وتعديل وتحديث البرامج الأكاديمية والتدريبية في كلية علوم الحياة والجامعة ككل، للتأكد من أنها تتوافق مع المعايير الوطنية والدولية، وأنها تواكب التطورات الحديثة باستمرار وتتسم بقدرتها على المنافسة، والمرونة في التكيف مع متطلبات واحتياجات الشركاء، وتحقيق التحسين المستمر في البرامج الأكاديمية والتدريبية وتعزيز وتطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس لتمكينهم من القيام بمهامهم التعليمية في الكلية والجامعة وفقاً لمعايير الاقتصاد المعرفي. ولتحقيق تلك الأهداف طرح مكتب الجودة مجموعة من المبادارت وأطلق عليها «مشاريع المبادرات الإستراتيجية لتطوير أعضاء هيئة التدريس عبر التعلم بالممارسة».

وقد تولى مكتب برنامج الجودة بالجامعة تخطيط وتنسيق وإدارة وتنفيذ مجموعة من المشاريع والمبادرات التي صممها لتطوير وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحياة من خلال استخدام التعلم بالممارسة.

وتنطوي هذه المبادرات على تقديم منح تمويلية تتراوح بين (١٠٠٠ – ٨٠٠٠) دولار لأعضاء هيئة التدريس لحثهم وتشجيعهم للقيام بمشاريع تطويرية مختلفة بمشاركة

طلابهم، وتستهدف المشاريع تحسين وتطوير سياسات وأساليب التدريس والتعليم، وتحسين أساليب تقييم الطلاب في الجامعة، باستخدام فرق التعلم بالممارسة. وبذلك يستطيع مكتب برنامج الجودة تحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها والتي تشمل تطوير وتحسين البرامج بالإضافة إلى تطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس في الوقت ذاته. وقد تطلب تنفيذ مشاريع المبادرات المرور بثلاث مراحل على النحو التالي:

أولاً - مرحلة التخطيط:

وبدأت بتحديد مجموعة من القضايا الحيوية التي تعكس أهم التحديات التي تواجهها كلية علوم الحياة والجامعة بصفة عامة، والتي أطلق عليها «مشاريع المبادرة الإستراتيجية لتطوير أعضاء هيئة التدريس من خلال التعلم بالممارسة»، ومن ضمن القضايا التي طرحت على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- في ظل نمو وتزايد الطلب على مؤسسات التعليم العالي على المستوى المحلي والدولي، كيف تستطيع الجامعة اجتذاب قاعدة عريضة ومتنوعة من الطلاب من خلال تحسين أساليب تقييم الطلاب ودعم تعلمهم؟
- نظراً للتداخل بين عدد من البرامج الأكاديمية فيما يتعلق بالمعارف والخبرات المطلوبة في عدد من التخصصات، كيف يمكن تعزيز استخدام المناهج التعليمية أو الوحدات الدراسية المشتركة؟
- في ظل التطور والتقدم كيف يمكننا الاستفادة من الثورة التقنية والمعلوماتية في دعم عملية التدريس والتعليم من خلال استخدام أساليب مبتكرة؟

كما تم بعد ذلك وضع مجموعة من المعايير والشروط للحصول على المنح لتمويل مشاريع المبادارات الإستراتيجية، ولكي يحصل المتقدمون على المنحة لابد أن يتضمن طلبهم على الأقل واحدة من القضايا الإستراتيجية المحددة خلال ذلك العام. ومن الأولويات التي وضعت للحصول على الدعم للعام (٢٠٠٣م):

- أن تؤدي المبادرة إلى تحسين أساليب وممارسات تقييم تعلم الطلاب.
- أن تؤدي المبادرة إلى بناء علاقة قوية بين البرامج الأكاديمية بالمنظمات الخارجية.
- أن تؤدي المبادرة إلى تقديم أساليب مبتكرة في تقنيات التعليم والتعلم.
- تحقيق نتائج تفيد أكثر من برنامج أكاديمي.
- تطوير قدرات الخريجين.

- تطوير وبناء قدرات أعضاء هيئة التدريس البحثية، بحيث يطلب من كل مشارك تقديم مشروع بحثي في مؤتمر داخلي أو خارجي، أو النشر في مجلة علمية أكاديمية.

هذا ومن ناحية أخرى فقد كان يشترط لمشاريع المبادرة الإستراتيجية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس أن تتسم بمجموعة السمات التالية: أن تكون مبنية على أسس علمية، وأن تحصل على تمويل من الجامعة، وأن تحصل على دعم الإدارة لتلك المشاريع، التركيز على تطوير البرامج والمناهج وأساليب التدريس، التطوير المهني المتكامل والمستمر، أن يكون المشروع ذا علاقة بالخبرة التدريسية والتعليمية لعضو هيئة التدريس، أن تكون المشاريع ذات علاقة بالأهداف والتوجهات الإستراتيجية للجامعة.

ثانياً - مرحلة التنفيذ:

في عام (٢٠٠٢م) استلم مكتب برنامج الجودة سَبْعَ خطط مقترحة لمشاريع التعلم بالممارسة وبعد مراجعتها من قبل لجنة للفحص والاختيار تم قبول المشاريع السبعة جميعها، بعد إجراء بعض التعديلات والتوضيحات على الخطط المقترحة، وتم توفير الدعم المالي للمشاريع، كما تم تحديد منسق لكل مشروع وأطلق عليه مسمى (ضابط المشروع) ويقوم بدور ميسر لفريق التعلم بالممارسة، وتم تحديد الفترة الزمنية لتنفيذ المشاريع بفصل دراسي واحد.

ثالثاً - مرحلة تحقيق نتائج المشاريع:

حققت مشاريع المبادرات مجموعة من النتائج الإيجابية منها:

- المشاركة بتقديم أوراق عمل في مؤتمر التدريس والتعليم الذي عقد بداخل الجامعة، وكذلك تقديم مجموعة من أوراق العمل والبحوث في مؤتمرات خارج الجامعة مبنية على تلك المبادرات.
- إعداد تقارير رسمية حول نتائج تلك المشاريع تم نشرها في الشبكة الداخلية للجامعة، وتوفيرها لجميع أعضاء هيئة التدريس الآخرين.
- قام أعضاء هيئة التدريس المشاركون في تلك المبادرات بإنتاج مواد علمية استخدموها في دعم ممارستهم التعليمية ومحاضراتهم.

نتائج تطبيق التعلم بالممارسة في جامعة رمت بأستراليا:

وقد أشارت النتائج إلى أن تطبيق التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير مهارات أعضاء

هيئـة التدريس بالجامعـة حقق العديد من الفوائد للجامعـة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب من أهمها: الإسـهام في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة حيث كانت تلك المشـاريع منبثقة من التوجهات الإسـتراتيجية للجامعة، تحسين أساليب التعليم والتعلم، تحسين أساليب تقييم الطلاب، تطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس، تطوير قدرات الطلاب المشـاركين في تلك المشاريع، خلقت تلك المشاريع فرصاً بحثية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، كما وفرت المشـاريع فرص عمل للطلاب كمساعدي باحثـين، وتطوير مهـارة البحث العلمي لـدى الطلاب، حيث تطلبت بعض المشـاريع استخدام أساليب البحث العلمي، واكتساب الطلاب المشاركين معارف وخبرات جديدة ساعدتهم في تحقيق أهدافهم التعليمية.

وقد أشارت النتائج إلى بعض الأخطاء التي واجهت التطبيق والتي ينبغي مراعاتها في المرات القادمة ومنها: ميسـر فريق التعلم بالممارسـة لم يكن واضحاً مما أدى في بعض الأحيان إلى سوء الفهم لمسؤولياته ودوره، إضافة إلى أن الوقت الذي منح للفرق لإنجاز المشـاريع والذي حدد بفصل دراسي لم يكن كافياً حيث تجاوزت بعض المشاريع الوقت المتوقع للإنجاز وقد تم تعديل ذلك في السنة التالية. وخلصت الدراسة إلى أن التعلم بالممارسة يمثل أحد المداخل العملية لتطوير أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعليم العالي من خلال برامج ومشـاريع خلاقة للتعلم. ويتميز عن غيره من المداخل بأنه يُحمِّل المشاركين فيه مسؤولية تعلمهم واكتسابهم للخبرات وتحقيق النتائج.

كمـا أكدت الدراسـة أهميـة أن تكون المشـاريع مبنية على خبـرات واقعية في بيئـة العمـل، فضـلاً عن أهميـة التخطيـط الجيد لهـا؛ إذ إن التخطيط يسـاعد علـى التقليل مـن الأخطـاء المحتملة مثل: عـدم كفايـة الوقت المحدد للمشـاريع (Rosemary & Others, 2003, 3).

٣- تجربة الوكالة الوطنية للخدمات الإحصائية بوزارة الزراعة الأمريكية:

نبذة موجزة عن الوكالة الوطنية للخدمات الإحصائية:

تعد الوكالة الوطنية للخدمات الإحصائية بوزارة الزراعة (NASS) واحدة من أهم وأكبر قطاعات الوزارة، وتتسـم الوكالة بأنها جهاز ضخم يستخدم الأساليب والطرق التقليدية البيروقراطية في إدارة العمل. وبالتالي لم تكن الإدارة العليا بالوزارة راضية عن أداء ذلك القطاع، لذلك بادرت وزارة الزراعة ممثلة بإدارتها العليا بالبحث المكثف للتوصـل إلى أفضل طريقـة لتطوير المهارات القيادية للقائمـين على الوكالة الوطنية

للخدمات الإحصائية، واتجهت الأنظار إلى التعلم بالممارسة باعتباره أحد المداخل التطويرية الحديثة والمستخدمة على نطاق واسع في الكثير من القطاعات الحكومية والخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية وحقق نجاحاً بارزاً ونتائج فعالة في تطوير المهارات القيادية.

اتخاذ القرار بتبني التعلم بالممارسة:

قررت الوزارة تبني التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير القيادات في وكالة الخدمات الإحصائية، من خلال تطبيق برنامج للتعلم بالممارسة، ويشمل ذلك جميع المكلفين بمسئوليات إشرافية في القطاع ومنهم: (مديرو موارد بشرية، إحصائيون على مستوى الولاية، رؤساء أقسام، مديرو إدارات، مديرو فروع) وقد كانت المشاركة في البرنامج اختيارية بناء على رغبة المشاركين، وتم اختيار (١٤) قائداً ممن انطبقت عليهم شروط الانضمام إلى برنامج التعلم بالممارسة.

الهدف من برنامج التعلم بالممارسة:

استهدف البرنامج تطوير ثمان مهارات قيادية يعدها المشاركون من أهم المهارات التي يحتاجون إلى تطويرها وهي: مهارة الاتصال الشخصي، بناء فرق العمل، إدارة النزاع، التعلم المستمر، الاتصال الشفوي، الإبداع والابتكار، النزاهة.

تصميم البرنامج:

تم تصميم البرنامج بواسطة مركز التدريب والتطوير المهني في الوكالة الوطنية للخدمات الإحصائية الزراعية، ونُفذ بواسطة استشاريين أحدهما تعمل كمستشارة داخلية بالوكالة، أما الآخر فهو مستشار خارجي يعد متخصصاً وخبيراً في التعلم بالممارسة، وكانت مدة البرنامج (١٢) شهراً وشارك في البرنامج (١٤) قائداً، كانوا جميعاً يقومون بوظائف إشرافية، وقد تم توزيع المشاركين إلى مجموعتين بحيث يراعى تحقيق التنوع في كل فريق من حيث: الجنس، العمر، الخبرة، التخصص، الوظيفة، المسؤوليات، المنطقة الجغرافية، المستوى الوظيفي، القسم، الإدارة. وبعد تنفيذ البرنامج بستة أشهر استخدم الباحثان أسلوب دراسة الحالة الذي تناول قياس أثر تطبيق برنامج التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير القيادات باستخدام تقييم قبلي وبعدي لمهارات القادة، بالإضافة إلى جمع بيانات كمية ووصفية من خلال إجراء مقابلات شخصية مع المشاركين في البرنامج بعد الانتهاء من تنفيذه.

نتائج تطبيق برنامج التعلم بالممارسة:

كان مــن أهــم النتائج التي تحققت جراء تطبيق التعلم بالممارســة كمدخل لتطوير القيــادات فــي وكالة الخدمات الإحصائية بــوزارة الزراعة ما يلــي: زيادة النمو في المهــارات القيادية التي حددهــا القادة قبل التحاقهم بالبرنامــج، وأن معظم المهارات حققت نمواً بنسبة (١٠٪) عما كانت عليه قبل الالتحاق بالبرنامج، وكانت أكثر المهارات نمواً هي: مهارة إدارة النزاع، ومهارة التعلم المستمر. كما أشارت نتائج المقابلات التي أجريــت مع القادة المشــاركين في البرنامج أنهم تعلموا قيمة طرح الأســئلة والإصغاء الفعــال، وأدركوا أهميــة الفريق، وكيف يتم بناء فرق العمــل الفعالة، كما يعتقدون أن التعلم بالممارسة يعد من أقوى أنواع التعلم، ويعدونه طريقة ممتازة لحل المشكلات.

كمــا أوضحت النتائج موافقة غالبيــة القادة على أن أفضل ما تعلموه في البرنامج بالنســبة لممارسة دورهم كقادة هو: كيف يطرحون الأسئلة قبل اتخاذ القرارات وكيف يصغون بشــكل فعال لاســتيعاب وجهات النظر المتعددة وفهمهــا، مما يوصل للحلول الجيدة للمشــكلات، وأكد الغالبية بأن ما اكتسبوه وتعلموه في البرنامج قابل للتطبيق في بيئة عملهم. أما بالنسبة للصعوبات التي واجهتهم في تطبيق التعلم بالممارسة في إداراتهم وأقســامهم - وفقاً لرأي الأغلبية - فهــي ضعف الثقة بقدراتهم وإمكانياتهم فيما يتعلق بإمكانية قيامهم بدور الميســر لفريق التعلم بالممارســة، لذا يرى الباحثان أن تدريب المشــاركين على القيام بدور ميســر الفريق وإكســابهم المهــارات المطلوبة للميســر سوف يمكنهم من استخدام التعلم بالممارسة في حل مشكلات العمل اليومية (leonard & Lang, 2010, 11).

٤- تجربة أكاديمية لوما للقيادة Luma Leadership Academy:

خلفية موجزة عن أكاديمية لوما للقيادة:

تأسســت أكاديمية لوما للقيادة عام (٢٠٠٤م) في ولاية مينسوتا الأمريكية، بهدف تطوير قيادات الإدارة الوســطى في كليات وجامعات ولاية مينســوتا وذلك بالشــراكة مع الكليات والجامعــات. ولتحقيق هذا الهدف تقدم الكلية برنامجاً لتطوير المهارات القياديــة مدته عام واحد، ويتضمن البرنامج مجموعة من المواد يتم من خلالها تقديم النظريات والمهارات والممارســات التي يحتاج إليها قياديو الإدارة الوســطى الحاليون، وأعضاء هيئة التدريس الذين يطمحون في شــغل مناصب قيادية، كما يتخلل البرنامج دورتــان للتدريب العملي تمتد مدة الدورة الواحدة إلى أســبوع تدريبي واحد، وبعدها

يعمل المشاركون بشكل منفرد بإشراف مشرف يختارونه بأنفسهم ويعملون معه على خطة للتطوير المهني. وقد شارك في هذا البرنامج (٢٥٤) متدرباً، ينتمون إلى (٣٢) كليةً وجامعة بولاية مينسوتا، ويشغلون وظائف متنوعة، فمنهم مديرو موارد بشرية، ومنهم مديرون إداريون، ومديرو مالية، وأعضاء هيئة تدريس.

وبعد الانتهاء من تقديم البرنامج لمجموعتين من المتدربين تضمنت كل مجموعة عدداً يتراوح بين (٥٣ - ٥٤) مشاركاً، تم تقييم نتائج التنفيذ، وأوضحت النتائج عدم رضا المشاركين عن البرنامج كونه لا يدعم العمل الجماعي والتفكير الجماعي. وبناءً على تلك النتائج، فقد قررت الأكاديمية تبني التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير المهارات القيادية حيث إنه يدعم التعلم والعمل الجماعي من خلال تكليف المشاركين بمشكلات ومهام صعبة يعملون معاً على إيجاد حلول لها، ويتعلمون خلال ذلك؛ مما يسهم في تحقيق الفوائد للجامعة، والكلية، والمشاركين أنفسهم. وفيما يلي توضيح لخطوات تطبيق التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير القيادات في برنامج تطوير المهارات القيادية في أكاديمية لوما للقيادة:

مرحلة الإعداد لتطبيق برنامج التعلم بالممارسة:

في هذه المرحلة تم البحث في المصادر والأدبيات المختلفة التي تناولت التعلم بالممارسة عن أفضل ممارسات تطبيق التعلم بالممارسة في المنظمات. وخلصت عملية البحث إلى أن التعلم بالممارسة يركز أولاً على طرح الأسئلة في محاولة لتوضيح وفهم المشكلة، ومن ثم إيجاد الحلول إذ إن الأسئلة تساعد في التوصل للفهم المشترك حول المشكلة، والتوصل إلى إستراتيجيات وحلول مبتكرة للمشكلة نتيجة للتفكير الجماعي. كما وجدنا أن التعلم بالممارسة يعتمد على نوعين من السلوكيات: الاستفهام التأملي، والتعلم المستمر، وجميعها تعد قدرات ومهارات مهمة للقادة يحتاجون إلى ممارستها بفاعلية أثناء أدائهم لأدوارهم القيادية.

مرحلة التنفيذ:

تضمنت تلك المرحلة عدداً من الأنشطة شملت: تحديد مشاريع للتعلم بالممارسة، وتشكيل فرق التعلم بالممارسة، وذلك بالتعاون مع الجامعات والكليات، وقد تم التوصل إلى مجموعة من المشاريع تراوحت بين (٨ - ١١) مشروعاً يمكن تناولها كمشكلات تحتل درجة عالية من الأولوية والأهمية للجامعات أو الكليات، كما تم البحث عن رعاة للمشاريع من الرؤساء والقيادات الأكاديمية ذوي الخبرة الطويلة، وقد تم التوصل إلى

(١١) متطوعاً لرعاية تلك المشـــاريع، وكانت مهمة القادة الرعاة لتلك المشاريع تتلخص في التالي:

- الالتقاء بشكل دوري مع الفريق مرتين على الأقل في بداية المشروع ومرة عند نهاية المشروع لاستلام تقرير الفريق.
- أن يكونـــوا مصدراً لإزالة العقبات التي يواجههـــا الفريق أو توجيههم للمصادر التي يمكن أن تساعدهم على تخطي العقبات.
- تيسير نشر عمل الفريق ومشاركة الآخرين به بعد الانتهاء منه، إن كان ذلك ملائماً.
- تعيين مشرف للفريق يكون متخصصاً أو خبيراً في محتوى مشكلة الفريق.

مرحلة تقييم نتائج التطبيق:

بعد تنفيذ أول مجموعة من المشـــاريع خلال الفترة ما بين (٢٠٠٦م - ٢٠٠٧م)، تم تنفيذ جلســـة للتقييم والتغذية الراجعة حول المشاريع بهدف تحسين المشاريع القادمة. وقد أفاد المشـــاركون في تلك المشاريع أن التعلم بالممارسة أضاف قيمة لبرنامج تطوير القيادات المقدم بالأكاديمية. كما أشـــار بعض القادة التنفيذين الرعاة للمشـــاريع إلى أن فرق التعلم بالممارسة ساعدت في تطوير أساليب وإجراءات العمل في مؤسساتهم، وتغلبت على بعض المعوقات، كما أنها جعلتنا نتعلم أكثر عن أنظمتنا، وكذلك عرفنا كيف أن مجموعة صغيرة يمكن أن تحدث فرقاً كبيراً(Rios and Thorsgaard, 2008).

٥- تجربة شركة ديلم الصناعية في كوريا الجنوبية:

نبذة موجزة عن الشركة:

تأسست مجموعة ديلم DALIM INDUSUTRIAL Co. LTD. في عام (١٩٣٩م)، وهـــي واحدة من الشـــركات الرائدة في مجال الهندســـة وصناعة البناء (الإنشـــاءات) والصناعـــات البتروكيمائية في كوريا الجنوبية. واحتلت ديلم المرتبة (٢٢) بين مجموعة الشـــركات الكورية ولديها (١٢) فرعاً بالإضافة إلى منظمات ثقافية وتعليمية، وتشـــمل أنشطة المجموعة: بناء وتشييد المساكن، الهندسة المدنية، بناء المرافق الصناعية، صناعة البتروكيماويات، الاتصالات والمعلومات، السيارات، التعليم والأنشطة الثقافية. وبالتالي فالشـــركة لها صلـــة وثيقة بحياة الناس داخل كوريا وخارجها، وتركز رســـالة الشـــركة على تحســـين حياة البشـــر من خلال تقديم خدمات ومنتجات ذات قيمة وجودة عالية.

تبني التعلم بالممارسة:

بدأت شــركة ديلم بتبني التعلم بالممارسة كواحدة من الإستراتيجيات التي انتهجتها الشــركة ضمن مشــروع متكامل لتحويل الشــركة إلى منظمة متعلمــة، وذلك بتعزيز ممارسات وآليات إدارة المعرفة منذ عام ٢٠٠٢م.

وقد جاءت مبادرة تبني التعلم بالممارسة من قبل رئيس قسم الإنشاءات والذي تأثر بالمفهوم أثناء دراســته في الولايات المتحدة الأمريكية للحصول على درجة الماجســتير في إدارة الأعمال. ومنذ ذلك الوقت تم تبني التعلم بالممارسة في شركة ديلم لتحقيق مجموعة الأهداف التالية:

- تنمية قدرات الشركة للتكيف مع التغييرات الحاصلة في صناعة الإنشاءات وبيئة المنظمة.
- نشر وإيجاد ثقافة إدارة المعرفة في الشركة.
- تطوير وتنمية قدرات العاملين بالشركة في جميع المستويات.

الإشراف على فرق التعلم بالممارسة:

تولى فريق الابتكار بالشــركة تأســيس برامج ومشــاريع للتعلم بالممارســة لجميع الوحــدات الإدارية، كما تولى مســؤولية الإشــراف على تنفيذ وتقييم تلك المشــاريع والبرامج.

تنفيذ المشاريع:

بحلول عام (٢٠٠٩م) تم تطبيق برامج ومشــاريع التعلم بالممارسة في جميع إدارات ووحدات الشركة، وبمشاركة جميع موظفي الشركة تقريباً. إذ تم تشكيل (٣٠٠) فريق للقيام بمشــاريع مختلفة بتطبيق التعلم بالممارسة خلال ســنة واحدة، وذلك بإشراف وتوجيه (١٥٠) ميسراً للتعلم من داخل الشركة تم اختيارهم وتدريبهم وتطوير مهاراتهم المتعلقة بالعمل كميسرين لفرق التعلم وذلك في أكاديمية التطوير التابعة للشركة.

ويتم باستمرار متابعة أداء فرق التعلم بالممارسة بواسطة الإدارات التي تتبعها تلك المشــاريع، وكذلك بواسطة فرق التعلم ذاتها. كما أن الفرق تحصل على دعم قوي من قبل الإدارة العليا للشــركة، وفي نهاية كل عام يعقد لقاء ســنوي تعرض فيه نتائج تلك المشــاريع بحضور الرئيس التنفيذي للشــركة ورؤســاء الإدارات الرئيسية في الشركة المشاركة بالمشاريع.

نتائج التطبيق:

حققت شـــركة ديلم نتائج متميزة جراء تطبيقها للتعلم بالممارســـة كمدخل لتطوير المهارات وتنفيذ مشاريع الشركة في ظل خطتها التطويرية للتحول إلى منظمة متعلمة. فقد تم تطبيق التعلم بالممارســـة في تنفيذ غالبية مشـــاريع الشركة، وبمشاركة جميع الموظفـــين تقريباً. ونتيجة لذلك أصبحت الشـــركة واحدة من الشـــركات القيادية في صناعة البناء في كوريا وخاصة في الاســـتجابة للتغييرات السريعة في البيئة المحيطة بالشركة فعلى ســـبيل المثال: سبقت شركة ديلم منافسيها بثلاث سنوات بابتكار مواد عازلة للبناء لمنع الإزعاج وخاصة في العمارات السكنية. ونتيجة لذلك الابتكار أصبحت الشركة هي الأولى في صناعة البناء على مستوى الدولة في عام (٢٠٠٨م).

كما أشـــار رئيس فريق الابتكار بالشـــركة أن (٥٠٪) من جميـــع المنتجات المبتكرة في صناعة البناء – التي يتم الإعلان عنها في التلفزيون ووسائل الإعلام المنشورة والصحف – هي نتيجة مباشرة لتطبيق التعلم بالممارسة في مشاريع الشركة. (Pedler, 2011, 253)

٦- تجربة اتحاد بوستن للتعليم العالي (الولايات المتحدة الأمريكية):

نبذة عن اتحاد بوستن للتعليم العالي (TBC):

اتحاد بوســـتن للتعليم العالي The Boston Consortium for Higher Education مؤسســـة مستقلة تأسســـت عام (١٩٩٥م) تضم خمس عشرة مؤسسة تعليم عالي في مدينة بوســـتن بالولايات المتحدة الأمريكية منها على ســـبيل المثال لا الحصر: جامعة هارفرد، جامعة بوســـتن، جامعة نورث إيسترن. وتتمثل رســـالة اتحاد بوستن للتعليم العالي في التالي: "العمل كمصدر خارجي من أجل إيجاد بيئة تعاونية بين الجامعات والكليات الأعضاء في الاتحاد من أجل تطوير تطبيقات عملية لتوفير التكاليف وإيجاد أفكار مبتكرة لتحقيق الجودة وذلك باستخدام مفهوم المنظمة المتعلمة والتعلم بالممارسة وغيرها من الأساليب التي تمكن قيادات تلك المؤسسات من امتلاك المهارات والقدرات الضرورية للعمل في بيئة سريعة التغيير»

الهدف من تبني التعلم بالممارسة:

فـــي عام (٢٠٠١م) واجه الاتحاد مجموعة مـــن التحديات من أهمها: كيفية إيجاد وتطويـــر أســـاليب للتفكيـــر التعاوني والالتزام بالســـلوك التعاوني بـــين الإداريين في المســـتويات الإدارية العليا في داخل وخـــارج جامعاتهم، وكان من أبرز التحديات أيضاً

كيفية التحول إلى أسلوب القيادة التعاونية Collective Leadership وذلك انطلاقاً من قناعة أساسية لدى الاتحاد وهي: أنه لا يوجد شخص واحد يمتلك جميع الإجابات لذا فإن من يشغل منصب القيادة لابد أن تتوفر لديه درجة معينة من القابلية للاعتماد على الآخرين للقيادة حينما يحين الوقت لذلك. إضافة إلى أن هذا الأسلوب في القيادة سيترتب عليه الاستفادة من وجهات النظر المتعددة، والتفكير خارج الصندوق الذي يساعد في الوصول للحلول الإبداعية للمشكلات.

وللتعامل مع تلك التحديات قام الاتحاد بتطبيق التعلم بالممارسة لتنفيذ سلسلة من المشاريع المشتركة بين الجامعات، بمشاركة مجموعة كبيرة من القيادات الأكاديمية والإدارية في مستوى الإدارة العليا.

نتائج التطبيق:

أسفرت تجربة تبني التعلم بالممارسة كمنهج للعمل في مشاريع اتحاد بوسطن للتعليم العالي عن عدد من النتائج الإيجابية من أهمها: تطوير مهارة القيادة التعاونية لدى المشاركين، كما أنهم أصبحوا قادرين على نقل مفهوم القيادة التعاونية إلى جامعاتهم وكلياتهم، وتكوين شبكة علاقات قوية بين المشاركين ساعدتهم في إحداث التغيير التعاوني فيما بينهم.

كما أشار المشاركون في تلك المشاريع أنهم توصلوا إلى خلاصة وهي: «أن التعاون ليس مجرد تبادل ومشاركة في المعلومات أو الخدمات، وإنما يكمن التعاون الحقيقي في أن نتعلم معاً كيف نتعلم من أجل ابتكار طرق جديدة للقيادة التعاونية، وتحرير المعرفة الضمنية المختفية عن الأنظار، ومن ثم فإن المكاسب المتحققة تتعدى المكاسب الاقتصادية إلى تحقيق المكاسب الاجتماعية» .(Raelin & Raelin, 2006, 49).

٧- تجربة شركة التأمين الصحي في كندا:

شركة التأمين الصحي هي شركة شبة حكومية في كندا، استخدمت مبادئ التعلم بالممارسة لتطوير مهارات القيادات الإدارية العليا بالشركة.

ولقد لجأت الشركة إلى تبني التعلم بالممارسة في فترة التحول من كونها منظمة شبة حكومية إلى منظمة خاصة ذات طابع ابتكاري فيما تقدمه من خدمات. وكان الهدف من تبني التعلم بالممارسة التخلص من الأساليب البيروقراطية في إدارة وقيادة المنظمة، وذلك من خلال تطوير القيادات وبناء ثقافة تنظيمية تدعم وتشجع التعاون بين

قيادات الشركة ومديريها عبر المنظمة ككل في معالجة المشكلات والقضايا والتحديات التي تواجه الشركة وخصوصاً في فترة التحول التنظيمي التي تمر بها الشركة.

وفي إطار البحث عن أساليب ومداخل تساعد الشركة على مواجهة المخاوف والشعور بالقلق المرتبط بمرحلة التغيير والتحول التي تمر بها الشركة، فقد اقترح مستشارو التطوير بالشركة استخدام التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير قيادات الشركة لتحقيق الفاعلية والنجاح في مرحلة التحول، وبدلاً من أن يلتحق قادة الشركة ببرامج تدريبية تقليدية تم تصميم برنامجين للتعلم بالممارسة ومدة كل برنامج منها ستة أشهر، وتهدف إلى تطوير مهارات القيادة والتخلص من الأساليب البيروقراطية الحكومية في التفكير في المشكلات، وإحداث التغيير التنظيمي المرغوب فيه، وخدمة العملاء بفاعلية وكفاءة أكثر، وبناء علاقات جيدة مع كل من العملاء الداخليين والخارجيين وأصحاب العمل على حد سواء، من خلال برامج ومشاريع التعلم بالممارسة.

خلفية عن برنامج التعلم بالممارسة:

تسعى الإدارة العليا لشركة التأمين الصحي إلى تحقيق العديد من الفوائد من خلال تطبيق التعلم بالممارسة وهي:

توفير ما يسمى بالمساحة البيضاء (White Space) وهو مصطلح مجازي يقصد به إيجاد مساحة من الوقت يبطئ بها القادة والمسؤولون بالمنظمة من عجلة الدوران والسعي المحموم في العمل؛ بهدف التفكير والتأمل بعمق والتأمل فيما يقومون به من أنشطة ومشاريع حالياً، وماذا حققوا خلال الفترات الماضية من إنجازات، وما الأخطاء أو التصرفات غير الصحيحة التي وقعت، حتى يستطيعوا رسم التوجهات المستقبلية للمنظمة بطريقة صحيحة من خلال التعلم من التجارب والأخطاء. وكذلك الاستفادة من الرأي والفكر والإبداع الجماعي للقادة الذي يتحقق من خلال التعلم بالممارسة إذ يتطلب تشكيل فرق للتعلم والعمل الجماعي من الإدارات والأقسام المختلفة للشركة ككل. وإيجاد حلول لأهم القضايا والمشكلات التي تواجه الشركة حالياً للتخلص من البيروقراطية الحكومية. وأيضاً يفيد تبني التعلم بالممارسة في عملية التهيئة لمرحلة التغيير والتحول من شركة شبه حكومية إلى شركة خاصة والتغلب على المخاوف المرتبطة بذلك التحول.

وقد تم تصميم برنامج لتطوير المهارات القيادية بالاستناد إلى مبادئ التعلم بالممارسة، بواسطة فريق مكون من مستشاري الشركة للتطوير، وخبراء خارجيين

متخصصين في التعلم بالممارسة وتضمن البرنامج جانباً معرفياً يتعلق بالمهارات والقضايا التي تم تحديدها واقتراحها من قبل القيادات أنفسهم، وجانباً تطبيقياً يتيح للمشاركين فرصة اختيار المشاريع أو القضايا التنظيمية التي يرغبون في مناقشتها خلال البرنامج.

ويسهم القادة ذوو الخبرة الكبيرة بالشركة في العمل بصفتهم مدربين أو معلمين يشاركون الأعضاء الآخرين بخبراتهم حول طبيعة القيادة ومهاراتها بناء على خبراتهم وبناء على مبادئ التعلم بالممارسة القائمة على اتخاذ القرارات وتنفيذها ومن ثم التفكير التأملي في النتائج المتحققة وتقديم التغذية الراجعة حولها لتطوير المشاريع المستقبلية والاستفادة من التعلم الحاصل نتيجة لتلك الخبرات.

وروعي في اختيار المشاركين في البرنامج تحقيق التنوع بحيث يتضمن الفريق مشرفين وقادة ومديرين من مختلف الإدارات والأقسام بالشركة، يجتمعون معاً مرتين أو ثلاث مرات في كل شهر على مدى ستة أشهر للعمل على مشروع يعد ذا أهمية كبيرة، وحاجة ملحة بالنسبة لهم، ونود التنويه هنا بأن الفرق التي تم تشكيلها لم تكن فرق التعلم بالممارسة الكلاسيكية التي تتكون من (٤ – ٨) مشاركين وإنما كان عدد المشاركين في تلك الفرق يتراوح بين (١٣ – ٢٠) مشاركاً في كل مجموعة. وتطلب تنفيذ البرنامج الاستعانة بنوع خاص من الخبراء لإدارته، إذ دمج بين العديد من الأساليب لتحقيق التعلم المنشود وتحقيق أهداف كل فريق وتضمن ذلك:

- تقديم محاضرات نظرية تركز على الجانب النظري للمهارات المطلوبة للتعامل مع القضايا والمشكلات التي ستتناولها الفرق.
- تدريب تقليدي على بعض المهارات.
- التطبيق الفعلي لما تعلمه الأعضاء وممارسة ما اكتسبوه من مهارات في إيجاد حلول مبتكرة للقضايا التي تناولتها الفرق.

كما تم تعيين ميسر متخصص في هذا المجال لكل فريق من فرق التعلم بالممارسة لإدارة عملية التعلم من خلال الممارسة، وكذلك تمت الاستفادة من قيادات الشركة في تشكيل تلك الفرق وكان دورهم اختيار أعضاء الفرق لتكون فرقاً متنوعة في الخبرات المطلوبة لمناقشة كل قضية من القضايا.

وفي نهاية البرنامج تم عقد لقاء يجمع بين المشاركين في البرنامج وقيادات الشركة بحيث يقدم كل فريق إنجازاته وما حققه بالنسبة للموضوع الذي كلف به، ومن ثم

تتـــاح الفرصة لكل عضو من أعضاء الفريق للحديث لمدة خمس دقائق يركز فيها على الخبرات التي اكتســبها والمهــارات التي طورها من خلال مشـــاركته في فريق التعلم بالممارسة.

نتائج تطبيق برنامج التعلم بالممارسة:

حقق تطبيق برنامج تطوير القيادات المبني على مبادئ التعلم بالممارســـة عدداً من النتائج الإيجابية للقادة المشـــاركين في البرنامج ومن أهمها: إدراك القادة المشـــاركين في البرنامج أن هناك مفهوماً حديثاً للقيادة غير المفهوم التقليدي السائد لديهم والذي ينطـوي على معرفة القائد لجميع الإجابات وأن التابعين عليهم فقط التنفيذ، ويتطلب المفهــوم الحديث للقيــادة أن يعمل القادة والتابعون معاً لمناقشـــة القضايا والتحديات والمشـــكلات التي تواجـــه التنظيم؛ مما يؤدي إلى ظهور إســـتراتيجيات جديدة وحلول ابتكارية للمشـــكلات لم يسبق التخطيط لها أو توقعها، كما أدرك القادة بأنه لا توجد هنـــاك إجابة صحيحة واحدة فقط، وإنما هناك أفكار واحتمالات جيدة لن نســـتطيع التأكـــد من فاعليتها حتى نقـــوم بتجريبها. إضافة إلى تعلم القادة كيفية الاســـتفادة مـــن نتائج التفكير التأملـــي - في التصرفات ونتائج القرارات الســـابقة - في تطوير إســـتراتيجيات جديدة للتعامل مع المواقف المستقبلية لتعديل الخطط السابق وضعها. هذا ومن ناحية أخرى فقد أسهم البرنامج في مساعدة المشاركين في تطوير مهاراتهم القيادية المرتبطة بالتكيف والمرونة من أجل التوصل إلى أفضل النتائج والحلول.

يعتقد المشـــاركون في البرنامـــج أن البرنامج حقق نجاحاً مـــن وجهة نظرهم لأنه تكونـــت لديهـــم حصيلة من المعـــارف والمهارات نتيجة لمشـــاركتهم فـــي البرنامج ومن أهمهـــا: (معرفة أكبر بأعمال المنظمـــة ككل، معرفة أكبر بالعلاقات البينية بين أجزاء المنظمة، إحســـاس واضح بأهمية دورهم وإســـهاماتهم وإعطاء قيمة لأدوارهم، القدرة على التفكير النقدي والتفكير الإســـتراتيجي في أنشطته بحيث تتناسب مع التوجهات العامة للمنظمة، القدرة على بناء العلاقات والاســـتفادة منهـــا، القدرة على العمل مع الآخريـــن وخاصة أعضـــاء الفريق، والقدرة على تمكين الآخريـــن من القيام بالأعمال المطلوبة منهم بفاعلية).

هذا وقد لاحظ المشـــاركون في البرنامج أنهم حينما عملوا في مشـــاريعهم بطريقة مختلفة عما اعتادوا عليه - ومع أفراد متنوعين من إدارات وأقســـام مختلفة - تعلموا واكتسبوا العديد من المهارات التي لم يتوقعوا اكتسابها من قبل (Bowerman, 2003).

٨- تجربة كلية التربية بجامعة فرجينيا كومونولث في تطبيق التعلم بالممارسة:

يحوي برنامج ماجستير التربية تخصص تعليم الكبار مادةً أساسية ضمن البرنامج تسمى حلقة دراسية في تعليم الكبار، وكانت هذه المادة تختتم في نهاية الفصل الدراسي بتقديم اختبار شامل، وكان الطلاب يعارضون باستمرار الاختبار الشامل، ويعتقدون أنه لا يحقق هدف المادة. وعندما التحق الدكتور Terry Carter بالجامعة حديثاً حينذاك قام بإقناع زملائه في القسم بالتوقف عن تقديم الاختبار الشامل في مادة الحلقة الدراسية في تعليم الكبار واستبداله باستخدام التعلم بالممارسة كتتويج وتطبيق لما تمت دراسته خلال برنامج الماجستير. إذ إنه قد سبق أن قابل ريج ريفانس مبتكر مفهوم التعلم بالممارسة أكثر من مرة، وكان مقتنعاً جداً بفائدة التعلم بالممارسة بوصفه مدخلاً للتطوير في مهارات الأفراد والجماعات والمنظمات وحل المشكلات.

وبناء عليه، فقد تم توزيع الطلاب في فرق للتعلم بالممارسة تكونت من (٤ – ٦) طلاب في كل فريق، وقد تمت مراعاة تحقيق التنوع في تلك الفرق بقدر الإمكان بحيث تتضمن الفرق أعضاء متنوعين من حيث: الجنس، الخلفية، العرق، أنماط التعلم. كما تم تكليف كل فريق بمشكلة أو مشروع للتعلم، تم استخلاصها من خلال الخبرة السابقة للطلاب، وكانت المشكلات تتسم بالصعوبة والتحدي، وتمثل مشكلات ملحة للمنظمات. وبعد ذلك يمنح الطلاب فترة (١٤) أسبوعاً للعمل على إيجاد حلول لتلك المشكلات وتقديم مقترحاتهم وتوصياتهم للقيادات التنظيمية الراعية لتلك المشاريع في المنظمات المختلفة. ويُطالب الطلاب بتقديم تقارير حول مشاريعهم تتضمن الفعاليات التي حدثت أثناء حل المشكلات داخل فرقهم، كما يطُلب منهم تقديم تقرير حول تعلمهم الذاتي من تجربة التعلم بالممارسة، مع ربط ذلك بأدلة لبعض الأحداث والمواقف التي حدثت أثناء التجربة. ويقدم الطلاب تقاريرهم لأستاذ المادة في الأسبوع الثاني عشر من الفصل الدراسي والذي يمتد لخمسة عشر أسبوعاً. ويتم في نهاية البرنامج عقد لقاء لعرض التقارير أمام أستاذ المادة ويشارك جميع أعضاء الفريق في تقديم العرض، وبعد الانتهاء، يقدم أستاذ المادة ملاحظاته وانتقاداته للفريق بصفته مشرفاً ومستشاراً وخبير أعمال.

ويشير Terry Carter، أنه بملاحظة نتائج أداء ثلاثين فريق عمل على مدى اثنى عشر عاماً تبين له أن الفرق تتناول مشكلات تعد مشكلات معقدة وبالغة الصعوبة، وتمثل تحدياً للمنظمات التي تخصها تلك المشكلات، وقد قدمت تلك الفرق حلولاً فعالة

لتلك المشــكلات، فعلى سبيل المثال: ســاعد فريق (الأكاديمية الوطنية للإدارة العامة في واشنطن) على تطوير إستراتيجية وطنية للاتصالات، وقام فريق آخر بالعمل على تطويــر المناهج التعليمية الجامعية الخاصة بإحدى الجامعات التابعة لواحدة من أكبر شركات الاتصالات بالولايات المتحدة الأمريكية(Dilworth, 2010, 35).

٩- تجربة جامعة جورج واشنطن في تطبيق التعلم بالممارسة في برنامج تنمية الموارد البشرية:

بدأ برنامــج الدكتوراه الخاص بإعداد متخصصين في تنمية الموارد البشــرية في جامعة جورج واشنطن عام (١٩٦٥م)، في الولايات المتحدة الأمريكية بإشراف الدكتور (Len Nadler). وفــي عــام (١٩٩٥م)، بادر الدكتــورMichael Marquardt، بإدخال التعلم بالممارســة كمادة أساســية في برنامج الدكتوراه، بعد حضوره لمؤتمر دولي حول التعلم بالممارســة في لندن في ذات العام. واقتناعه بما يحققه التعلم بالممارســة من فوائد للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والجامعة ككل، بعد أن اطلع على نتائج التطبيق للتعلم بالممارسة في بريطانيا.

وقــد أضيفت المادة إلــى برنامج الدكتوراه الخاص بإعــداد متخصصين في تنمية الموارد البشــرية والذي يتكون من (١٢) مادةً دراسية، وأصبح التعلم بالممارسة متطلباً أساسياً لإكمال برنامج الدكتوراه، ويتم تقديمها لمدة (٤) أسابيع أثناء الفصل الدراسي العادي، أما في الفصل الدراســي الصيفي فتقدم المادة في مدة (٦) أســابيع. وقد تم تنظيــم المادة بحيث تخصــص المحاضرة الأولى للتعريف بالتعلم بالممارســة والمفاهيم الأساســية التي يقوم عليها، ويتبع ذلك نقاش حول الجانب النظري والتطبيقي للتعلم بالممارسة، ومن ثم يتم توزيع الطلاب إلى فرق للتعلم بالممارسة، ويُطلب منهم بعد ذلك تقديم مقترحات للمشــاريع التي سيعملون عليها خلال الفصل الدراسي، ويشترط أن تكــون القضايا التي يتناولها الطلاب في مشــاريعهم قضايا مهمة وملحة، ومســتمدة من بيئة عملهم، وأن تكــون في إطار صلاحياتهم بحيث يتمكنون من التصرف واتخاذ قرارات بشــأنها، وليســت خارج نطاق تحكمهم بمعنى أنهم لن يســتطيعوا التصرف وتطبيــق الحلول المقترحة. ويفترض أن يكــون كل طالب لديه خبرة وخلفية وافية في موضــوع المشــكلة التي اختارها، كما مــن المتوقع ألاّ تكون لديه خلفية عن مشــكلات زملائــه أعضاء الفريق الآخرين مما يســهم في طرح الأســئلة التي لم تطرح من قبل صاحب المشــكلة. ويجتمع أعضاء الفرق مرتين أسبوعياً، ليناقشوا مشكلاتهم بعضهم

مع بعض ويطرحون التساؤلات حولها ويتشاركون في التفكير وطرح المقترحات، ويتولى مسـؤولية ميسـر الفريق أحد الطلاب ويتم تدوير هذا الدور بينهم إذ يمارس الجميع دور ميسر الفريق، أما أستاذ المادة فهو يقوم بدور الميسر العام للفريق.

ويتم تقييم الطلاب بواسـطة أستاذ المادة بناء على ما يتم تقديمه من مذكرات من قبلهم، توضح المشكلة وتحليلها والمراحل التي مر بها الطلاب إلى أن توصلوا للحل، كما توضح الأسـاليب التي اتُّبعت للوصول للحل، والنتائـج التي تحققت بعد تنفيذ الحل. علاوة على تلك المذكرات ملاحظات الأسـتاذ لأداء الطـلاب أثناء اجتماعات الفريق الأسبوعية خلال الفصل الدراسي.

ويختلـف برنامج التعلم بالممارسـة المطبق في برنامج الدكتـوراه في تنمية الموارد البشـرية عن غيره مـن البرامج المطبقة في بعض الجامعات الأخـرى، إذ إنه يتطلب من كل طالب أن يتناول مشـكلة مستقلة، في حين نجد أن البرامج الأخرى يتم تحديد مشـكلة واحـدة للفريق، وهذا قد يجعـل العلاقات بين أعضاء الفريـق أقل قوة عما تكون عليه عندما يتناول الفريق مشـكلة واحدة. كما أن التعلم بالممارسـة يقدم كأحد المتطلبـات الأساسـية للبرنامج في حين نجد بعض الجامعـات الأخرى تجعله محوراً لبرنامجها بدلاً من أن يكون تطبيق التعلم بالممارسـة أسلوباً للتدريس في مادة واحدة فقط (Marquardt and Carter, 1998, 59).

ثالثاً - الدروس المستفادة من الدراسات والتجارب السابقة:

بعد الاسـتعراض السـابق لمجموعـة متنوعة من الدراسـات والتجـارب العالمية لتطبيق التعلم بالممارسـة في أنواع مختلفـة من المنظمات منها: الحكومية والخاصة، والتجارية، والصناعية، والأكاديمية، والاستشـارية، والصحية. وفي أنحاء متفرقة من العالم شـملت: الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، أستراليا، كوريا الجنوبية، النرويج. استطعنا استخلاص مجموعة من الدروس المستفادة منها، والتي تعد بمثابة الإرشادات التوجيهية للمنظمات الراغبة في تطبيق التعلم بالممارسة وهي على النحو التالي:

الدرس الأول - أهمية تبني التعلم بالممارسة:

يتضح من الدراسـات والتجارب السـابقة أن التعلم بالممارسة أصبح مطلباً حتمياً للمنظمات للتكيف مع التغييرات المتسـارعة والاضطرابات والتقلبات في بيئة العمل، ولتحقيق التميز على منافسـيها. وذلك من خلال دوره في التطوير المسـتمر لمهارات

الأفـــراد والقيـــادات والمنظمات، إضافة إلـــى أهميته كأحد المداخـــل الفعالة في حل المشكلات المعقدة ومواجهة التحديات بحلول إبداعية ومبتكرة.

الدرس الثاني - نطاق تطبيق التعلم بالممارسة:

انتشر اســـتخدام التعلم بالممارسة على نطاق واســـع عالمياً منذ بداية التسعينيات ميلادية، وفي جميع أنواع المنظمات وقد شـــملت المنظمات التي تم عرض تجربتها في هذا الكتاب: منظمات حكومية، وشـــبه حكومية، ومنظمات خاصة، ومنظمات تجارية واقتصادية، ومنظمات صناعية، ومؤسســـات تعليم عالي (جامعات، كليات)، ومنظمات هندسية، ومنظمات استشارات تعليمية مستقلة، ومنظمات خدمات (تأمين صحي).

جميع التجارب والدراســـات السابقة طبقت في دول غربية مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، النرويج، أستراليا، وهناك تجربة واحدة فقط في كوريا الجنوبية. إلا أنه مازالت هناك ندرة في الدراســـات الميدانية التي تناقش تطبيقات التعلم بالممارسة في بيئات ثقافية مختلفة مثل: جنوب آسيا، الشرق الأوسط، أفريقيا، مما يعد مبرراً قوياً لأهمية إجراء المزيد من الدراســـات والبحـــوث العلمية التي تناقش تطبيق التعلم بالممارسة في المنطقة العربية.

الدرس الثالث - الهدف من تطبيق التعلم بالممارسة:

تنوعـــت وتعددت الأهداف التي من أجلها تبنت المنظمات التعلم بالممارســـة، وتتفق جميعهـــا في توجههـــا بصفة عامة إلى تحســـين أداء وقدرات الأفـــراد، والجماعات، والمنظمات. وتحقيق مستوى تنافسي متميز للمنظمات، ويمكن تلخيص تلك الأهداف فيما يلي:

- زيادة قدرة المنظمة للتكيف مع التغييرات السريعة في البيئة المحيطة بها.
- تطوير المهارات والقدرات على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي.
- التوصل إلى حلول إبداعية ومبتكرة للمشكلات المعقدة.
- مواجهة التحديات الاقتصادية والتنظيمية والإدارية وغيرها من أنواع التحديات.
- تطوير المهارات القيادية.
- تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة.
- مواجهة مرحلة التحولات والتغييرات التنظيمية.

- تحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة.
- نشر ثقافة إدارة المعرفة.
- مدخل لتطبيق أسلوب القيادة التعاونية Collective Leadership.
- التأمل في الواقع الحالي للمنظمات وما حققته من إنجازات والتعرف على الأخطاء بهدف رسم التوجهات المستقبلية بطريقة صحيحة من خلال التعلم من التجارب.
- الاستفادة من الفكر والرأي الجماعي.
- الاستجابة لمتطلبات واحتياجات البيئة المحيطة بالمنظمة.
- تطوير الأداء الجامعي.
- بناء شبكة علاقات قوية بين أجزاء المنظمة وإداراتها.

الدرس الرابع - الفئات المستفيدة من التعلم بالممارسة:

لوحظ من خلال الدراسات والتجارب السابقة أن التعلم بالممارسة استخدم مع العديد من الفئات منها: القيادات التنظيمية، القيادات الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، مديرو الإدارات، مديرو الموارد البشرية، مديرو المالية، العلماء، الباحثون، جميع من يشغل وظائف إشرافية في مستوى الإدارة العليا والوسطى.

الدرس الخامس - مجالات استخدام التعلم بالممارسة:

- يستخدم بصفته مدخلاً للتعامل مع التحديات التي تواجه المنظمات.
- يستخدم بصفته مدخلاً لحل المشكلات المعقدة.
- يستخدم في تحسين وتطوير العمليات الجامعية.
- يستخدم بصفته أحد أساليب البحث العلمي.
- يستخدم في تقليص الفجوة بين احتياجات ومتطلبات سوق العمل من المهارات المطلوبة لدى خريجي المؤسسات التعليمية.
- يستخدم بصفته مدخلاً لتطوير المهارات القيادية.
- يستخدم في التدريس بصفته أحد أساليب التدريس التي تدعم التعلم واكتساب المهارات العملية من خلال التجربة والممارسة الواقعية للعمل.
- يستخدم في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية والإداريين في مؤسسات التعليم العالي.

الدرس السادس - المهارات التي يمكن تنميتها وتطويرها من خلال تطبيق التعلم بالممارسة:

يسهم التعلم بالممارسة في تنمية وتطوير قائمة عريضة من المهارات وقد أشارت الدراسات والتجارب السابقة أن التعلم بالممارسة أسهم في تنمية مهارات عديدة منها على سبيل المثال لا الحصر:

- مهارات القيادة.
- مهارة حل المشكلات المعقدة.
- مهارة التحليل والتفكير التأملي.
- مهارة الإصغاء الفعال.
- مهارة الحوار والنقاش البناء.
- مهارة استقبال وتقديم التغذية الراجعة بفاعلية.
- مهارة التعلم الذاتي والتعلم المستمر.
- مهارة طرح الأسئلة.
- مهارة الاتصال الفعال.
- مهارة البحث العلمي.
- تطوير القدرات المهنية للطلاب.
- مهارة إدارة النزاع.
- مهارة القيادة التعاونية.
- مهارة تكوين شبكة من العلاقات القوية تساعد في إحداث التغيير.

الدرس السابع - عوامل تساعد على تحقيق النجاح عند تطبيق التعلم بالممارسة:

- التخطيط بعناية واهتمام لمشاريع التعلم بالممارسة مع التركيز على تحقيق الهدف الأساسي منه وهو التعلم أثناء ممارسة المهام لتحقيق الأهداف.
- دعم الإدارة العليا ورعايتها للمشروع.
- تهيئة وإعداد المشاركين المستهدفين من خلال تقديم محاضرة أو ورشة عمل تعريفية يتم من خلالها التعريف بمفهوم التعلم بالممارسة وآلياته والأسس النظرية التي يستند إليها، ومسؤوليات وأدوار أعضاء الفريق.
- ضرورة توفير التدريب الكافي لمن يقوم بدور ميسر الفريق نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به والذي يتمثل في تحقيق الموازنة بين عملية التعلم والعمل على إيجاد حل للمشكلة التي

يتناولهـا الفريق، كما أنه يقوم بدور فعال في تركيـز اهتمام أعضاء الفريق على تنمية المهارات التـي يرغبون في تطويرها من خلال انضمامهم إلى فريق التعلم بالممارسـة.

- تحديد إسـتراتيجيات لتقييم نتائج تطبيق التعلم بالممارسة قبل البدء بتنفيذ برامج ومشـاريع التعلم بالممارسة. ومن المطلوب أيضاً التنويع في أساليب التقييم لمشاريع التعلم بالممارسـة للتأكد من فاعليته ومن تلك الأسـاليب: الملاحظة المباشـرة أثناء تنفيذ البرنامج، التقييم في نهاية البرنامج للتعرف على ردود فعل المشاركين المباشرة، التقييم بعد فترة زمنية من تنفيذ البرنامج (ثلاثة شـهور أو سـتة شهور، أو بعد عام من التطبيق) وذلك للتأكد من انتقال أثر التعلم لبيئة العمل.
- ينبغي أن يقدم فريق التعلم بالممارسـة خطة عمل توضح وتشـخص المشـكلة التي سيتناولها الفريق وتتضمن تحديداً المهارات التي يرغب أعضاء الفريق في تطويرها مـن خلال مشـاركتهم في فريق التعلم بالممارسـة، وتحديداً المسـؤوليات والأدوار، والفترات الزمنية المطلوبة للإنجاز، ومواعيد اجتماعات أعضاء الفريق.
- ضـرورة وجود دليل إرشـادي للفريق يحتوي على معلومـات كافية توضح لأعضاء الفريق مفهـوم التعلم بالممارسـة، أهدافه، معايير اختيار الأعضاء المشـاركين في الفريق، معايير اختيار المشكلات، آليات التعلم بالممارسة، وغيرها من المعلومات التي يحتاج إليها المشاركون.
- مراعـاة التنوع في اختيار أعضـاء فريق التعلم بالممارسـة إذ يضم الفريق أعضاء من إدارات وأقسـام ومستويات إدارية مختلفة للاسـتفادة من التنوع الفكري ولنقل الخبرات إلى تلك الإدارات والأقسام فيما بعد.
- تشـجيع الأفراد والجماعات على المشـاركة في برامج ومشاريع التعلم بالممارسة لما يحقق من الفوائد للفرد والفريق والمنظمة ككل.

خلاصة:

قدم الفصل السادس إجابة عن مجموعة من التساؤلات حول الدارسات والتجارب السابقة التي تناولت موضوع التعلم بالممارسة وهي على النحو التالي:

- هل توجد دراسات تناولت موضوع التعلم بالممارسة بالبحث؟
- هل هناك تجارب سابقة لتطبيق التعلم بالممارسة كمدخل في حل المشكلات، تطوير المهارات القيادية، بناء فرق العمل الناجحة؟
- ما الدروس المستخلصة من تلك الدراسات والتجارب؟

الملاحق

- محلق رقم (١): استبانة تقييم تجربة التعلم بالممارسة.
- ملحق رقم (٢): أداة تقييم مهارات ميسر فريق التعلم بالممارسة.
- ملحق رقم (٣): الإطار العام لورشة عمل التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير القيادات وحل المشكلات وبناء فرق العمل الناجحة.

ملحق رقم (١) - استبانة تقييم تجربة التعلم بالممارسة[1]:

تهدف هذه الاستبانة إلى تقييم نتائج تجربة فريق التعلم بالممارسة، وذلك بناء على أربعة معايير أساسية، وهي المعايير الشائعة التي وضعها Donald Kirkpatrick (1994) لتقييم نتائج التدريب والتعلم وهي: قياس رد فعل المشاركين نحو تجربة التعلم بالممارسة، وقياس التعلم الحاصل لدى الفريق ككل وأعضاء الفريق بشكل فردي كنتيجة مباشرة لاشتراكهم في فريق التعلم بالممارسة، قياس التغيير الحاصل في السلوكيات ذات العلاقة بالوظيفة نتيجة لتجربة التعلم بالممارسة، وتتكون الاستبانة من أربعة أجزاء على النحو التالي:

الجزء الأول - اتجاهات الأفراد نحو تجربة التعلم بالممارسة:

يهدف هذا الجزء إلى التعرف على شعور المشاركين في تجربة التعلم بالممارسة أو بمعنى آخر وجهة نظرهم نحو التجربة، ويمثل رد الفعل أدنى مستوى من مستويات التقييم. إلا أنه يعد عاملاً مهماً للحكم على استمرار التطبيق أو عدمه، أو التعديل فيه، فاستجابات المشاركين على الأسئلة الموجهة لهم تساعد في تأكيد القرارات بدلاً من الاعتماد على الملاحظات الشفوية المباشرة التي يعبرون فيها عن شعورهم نحو البرنامج.

الإرشادات:

حيث قاربت تجربة التعلم بالممارسة على الانتهاء، خذ بضع دقائق للتفكير في شعورك نحو تلك التجربة، وما اكتسبته من خلال المشاركة في فريق التعلم بالممارسة. فضلاً أجب عن الأسئلة، وعند الانتهاء سلم الاستبانة إلى ميسر فريق التعلم بالممارسة.

الأسئلة:

١- ما الكيفية التي تم خلالها تحقيق الأهداف التنظيمية المهمة المناطة بفريق التعلم بالممارسة؟

----

(1) Soruce: Rothwell, William J. (1999), Action Learning Guidebook: A Real-Time Strategy for Problem Solving, Training Design, and Employee Development, Jossey-Bass, Pfeiffer, San Francisco. CA.

٢- ما درجة تحقيق الأهداف التنظيمية المناطة بفريق التعلم بالممارســة، وهل تم حل المشكلات التي واجهت الفريق؟

٣- ما الكيفية التي تطور بها فريق التعلم بالممارسة، كنتيجة مباشرة لجهود التعلم بالممارسة؟

٤- مــا درجة التطور الحاصلة في الانســجام بين أعضاء الفريق مــع بعضهم؟ وبناء تحالفات جديدة تضم أعضاء من إدارات مختلفة، ووظائف متنوعة؟

٥- مــا الكيفيــة التي تم مــن خلالها زيــادة إدراك أعضاء الفريــق بتعليمات الفريق والتفاعلات التي تتم بين أعضائه؟

٦- ما مدى التحسن الحاصل في المهارات التي يحتاج إليها أعضاء الفريق للقيام بعمليات الفريق - ومنها على سبيل المثال: مهارة طرح الأسئلة، مهارة الإصغاء، مهارة تحليل المشكلة، مهارة تقديم واستقبال التغذية الراجعة وغيرها من المهارات- التي تؤثر على فاعلية الفريق في تحقيق أهدافه بنجاح؟

٧- ما مدى التطور الحاصل في مهارات الأفراد نتيجةً لانضمامهم لفريق التعلم بالممارسة؟

٨- ما مدى التطور الحاصل في مهارات الأفراد نتيجةً للجهود المبذولة في فريق التعلم بالممارسة؟

الجزء الثاني - اتجاهات أعضاء الفريق نحو قيمة تجربة التعلم بالممارسة:

يهدف هذا الجزء إلى معرفة مدى رضاك عن تجربة التعلم بالممارسة.

الإرشادات:

فضلاً أجب عن العبارات التالية بوضع اشارة (√) في الخانة التي تتفق مع وجهة نظرك.

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	غير موافق إلى حد ما	محايد
١	ركز فريق التعلم بالممارسة على مشكلة أو قضية ذات أهمية بالنسبة للمنظمة.							
٢	تمكن أعضـاء الفريق من تكوين رؤيـة واضحة حول هدف الفريق.							
٣	عمـل أعضاء الفريق معاً وبشـكل متماسـك يحقق أهداف الفريق بفعالية.							
٤	عمل الفريق بشكل فعال في إظهار جهوده للإدارة.							
٥	حصل الفريق على الدعم الكافي من الإدارة.							
٦	ساعد ميسر الفريق على تهيئة بيئة عمل داعمة من الناحية النفسية أثناء تجربة التعلم بالممارسة.							
٧	كان الفريق فعالاً في تنظيم نفسـه للوصول إلى القرارات أو بمعنى آخر لتحقيق أهداف الفريق.							
٨	أشـعر بأن الفريق بشـكل جماعي يمتلك الخبرات المطلوبة لحل المشكلة والتي تمثل تحدياً للفريق.							
٩	أشعر بأن هذه التجربة ساعدتني في بناء المهارات الضرورية التي أحتاجها لتحقيق النجاح في منظمتي مستقبلاً.							
١٠	أشعر بأن هذه التجربة ساعدت الفريق ككل في بناء المهارات والخبرات التي تحتاج إليها المنظمة مستقبلاً.							

الأسئلة:

١١- ما مجالات التحسين التي تقترحها، لتحسين أداء فريق التعلم بالممارسة مستقبلاً؟ ولماذا؟

١٢- حدد جوانب الاستفادة التي تحصلت عليها من خلال مشاركتك في فريق التعلم بالممارسة؟ وكيف استفدت من ذلك؟ وما الفائدة التي تحققت للفريق؟ والفائدة التي تحققت للمنظمة؟

الجزء الثالث - قياس التعلم الحاصل لأعضاء فريق التعلم بالممارسة:

يهدف هذا الجزء إلى تقييم شعورك نحو التعلم الحاصل من خلال تجربة التعلم بالممارسة.

الإرشادات:

فضلاً أجب عن الأسئلة التالية في المساحة المخصصة لذلك، وعند الانتهاء، سلم الاستبانة إلى ميسر فريق التعلم بالممارسة.

١- ما أهم درس تشعر أن الفريق ككل تعلمه كنتيجة مباشرة لتجربة التعلم بالممارسة؟

٢- مـــا أهم درس تشـــعر أنك شـــخصياً تعلمته نتيجةً لمشـــاركتك فـــي تجربة التعلم بالممارسة؟

٣- ما الدروس التي تعتقد أن الفريق تعلمها من هذه التجربة؟

٤- ما الدروس التي تعتقد أنك شـــخصياً تعلمتها نتيجةً لمشـــاركتك في تجربة التعلم بالممارسة؟

٥- هل تشـــعر بأن المعرفة المكتســبة من خلال مشـــاركتك في فريق التعلم بالممارسة ستساعدك في المستقبل ولماذا؟

الجزء الرابع - قياس التغيير الحاصل في السلوك ذي العلاقة بوظيفة المشارك في فريق التعلم بالممارسة:

يهدف هذا الجزء من الاستبانة إلى التعرف على وجهة نظر الزملاء والرؤساء المباشرين وكل من لديهم علاقة مباشرة بالمشارك في فريق التعلم بالممارسة، في التغير الحاصل على أداء عضو الفريق، أو سلوكياته ذات العلاقة بالوظيفة أو المهام التي يؤديها.

الإرشادات:

يتم تعبئة هذا الجزء من الاستبانة بواسطة الأشخاص ذوي العلاقة بعضو فريق التعلم بالممارسة المشارك في التجربة.

فضلاً قم بتعبئة البيانات المطلوبة في الجدول، ثم أجب عن الأسئلة التالية في المساحة المخصصة لذلك.

اسم المشروع	اسم عضو الفريق المشارك في تجربة التعلم بالممارسة	التاريخ	مدة تجربة التعلم بالممارسة

الهدف من تشكيل فريق للتعلم بالممارسة:

١- ماذا قال الفرد عن مشاركته في فريق التعلم بالممارسة؟

٢- مــاذا قال الفرد عن التغييرات التي يحاول القيام بها في وظيفته نتيجةً لمشــاركته في تجربة التعلم بالممارسة؟

٣- ما التغييرات الملاحظة على ســلوكيات الفرد ذات العلاقة بوظيفته أثناء مشاركته في فريق التعلم بالممارسة؟ فضلاً اذكر تلك التغييرات في نقاط بحيث يتم وصف السلوك، وكيف تمت ملاحظته؟

الجزء الخامس - قياس التكلفة (العائد) لتجربة التعلم بالممارسة:

يهدف هذا الجزء إلى قياس نتائج تطبيق التعلم بالممارسة من منظور التكلفة والعائد.

الإرشادات:

يرسل هذا الجزء لأعضاء فريق التعلم بالممارسة بعد مرور (٣) شهور من المشاركة في التجربة. ويُطلب منهم الإجابة عن الأسئلة، وتسليم إجاباتهم لميسر فريق التعلم بالممارسة، أو قسم التطوير المهني والتدريب بالمنظمة.

ملحوظة: ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، إن إجابتك عن هذه الأسئلة مهمة لإظهار الفوائد التي تحققت للمنظمة نتيجة لتطبيق التعلم بالممارسة بشكل قيمة مادية تعكس تلك الجهود والفوائد.

المطلوب: أولاً تعبئة البيانات المطلوبة حول تجربة التعلم بالممارسة، ومن ثم الإجابة عن الأسئلة.

وصف تجربة التعلم بالممارسة	
مدة تجربة التعلم بالممارسة	
أهداف فريق التعلم بالممارسة	

١- كيف طبقت ما تعلمته من تجربة التعلم بالممارسة؟

- اذكر موقفاً محدداً استخدمت فيه ما تعلمته (ما تم اكتسابه من مهارات) من تجربة المشاركة في فريق التعلم بالممارسة، ثم حدد ما يلي:

- من شارك معك في هذا الموقف إن وجد؟

- متى حصل ذلك الموقف؟ (الفترة).

- أين حصل (مكان التطبيق).

- ماذا حصل بالتحديد (وصف الإجراء).

٢- كيف استفادت المنظمة مما تعلمته من مشاركتك في تجربة فريق التعلم بالممارسة، من منظور زيادة الإنتاجية، زيادة الجودة، تحسين خدمة العملاء، تقليل نسبة الأخطاء أو أي فوائد أخرى تحققت من خلال تجربة التعلم بالممارسة؟

عند الإجابة عن هذا السؤال حاول أن تقدم إجابات محددة بقدر الإمكان، وحاول أن تكون الفوائد التي تركز عليها بالنسبة للمنظمة لها علاقة بالموقف المحدد الذي ذكرته في الإجابة عن السؤال الأول.

٣- ما تقديرك لقيمة الفوائد المتحققة نتيجة لتجربة التعلم بالممارسة بالنسبة للمنظمة، وذلك بناء على إجابتك عن السؤالين الأول والثاني.

أجب عن هذا السؤال بإعطاء تقدير مالي تقريبي للفوائد المتحققة على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي بوضع تقديرك في الإطار.

القيمة المالية التقديرية لفوائد تطبيق التعلم بالممارسة بالنسبة للمنظمة.	---------------------------- ريال

بعد احتساب القيمة المالية للفوائد المتحققة من تطبيق التعلم بالممارسة، يتم طرحها من التكلفة الخاصة بتطبيق برنامج التعلم بالممارسة وتتضمن تكلفة تهيئة أعضاء الفريق، التدريب، الاجتماعات، وغيرها من الموارد التي أنفقت لتطبيق التعلم بالممارسة، وبذلك يتم الحصول على العائد الحقيقي لتجربة تطبيق التعلم بالممارسة.

ملحق رقم (٢) - أداة لتقييم مهارات ميسر فريق التعلم بالممارسة[1]:

الإرشادات:

تهدف هذه الأداة إلى قياس درجة توفر المهارات المطلوبة لميسر فريق التعلم بالممارسة وهي على النحو التالي:

١- مهارة استخدام السلوك غير اللفظي (لغة الجسد).
٢- مهارة الإصغاء الفعال.
٣- مهارة إعادة الصياغة للأفكار والمشاعر.
٤- مهارة التلخيص الفعال للأفكار والمشاعر.
٥- مهارة ملاحظة لغة الجسد والتفاعلات داخل الفريق.
٦- مهارة طرح الأسئلة.
٧- مهارة التعبير عن الأفكار والمشاعر دون ممارسة النفوذ والسيطرة.
٨- مهارة تركيز اهتمام أعضاء الفريق حول القضايا الرئيسية التي يهتم بها الفريق.
٩- مهارة توجيه تفكير الفريق في الاتجاه المحقق للهدف.
١٠- مهارة تحفيز وإثارة التفكير بين أعضاء الفريق.

مقياس الدرجات			
٠	١ - ٢	٣ - ٤	٥ - ٦
تفسيرها			
لا تتوفر	تتوفر بدرجة قليلة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة متقدمة

تتضمن الأداة عشرة أجزاء يركز كل جزء منها على مهارة من المهارات السابقة، حاول أن تتذكر المواقف التي مرت بك أثناء قيامك بدورك كميسر لفريق التعلم بالممارسة. ضع دائرة حول الدرجة التي تعبر عن مستوى توفر المهارة لديك، وذلك وفقاً للمقياس التالي:

(1) Source: Rothwell, William J. (1999), Action Learning Guidebook: A Real-Time Strategy for Problem Solving, Training Design, and Employee Development, Jossey-Bass, Pfeiffer, San Francisco. CA. pp. (179- 187). ترجم بتصرف من قبل المؤلفة

المهارة	لا تتوفر	تتوفر بدرجة قليلة		تتوفر بدرجة متوسطة		تتوفر بدرجة متقدمة	
مهارة استخدام لغة الجسد	**الدرجة**						
١- أستخدم التواصل البصري أثناء الحديث مع الأعضاء.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢- أتقدم بجسدي للأمام لإظهار الاهتمام بالآخرين.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							
مهارة الإصغاء الفعال	**الدرجة**						
٣- أوجه اهتماماً وعناية للآخرين أثناء الحديث.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٤- أصغي بفاعلية لمحتوى الرسالة التي يرغب العضو في إيصالها.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٥- أصغي بفاعلية للمشاعر التي تتضمنها الكلمات.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							
مهارة إعادة الصياغة للأفكار والمشاعر	**الدرجة**						
٦- أعيد صياغة مقطع من حديث عضو الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٧- أعيد صياغة جزء من المشاعر التي يتضمنها حديث عضو الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							

المهارة	لا تتوفر	تتوفر بدرجة قليلة		تتوفر بدرجة متوسطة		تتوفر بدرجة متقدمة	
مهارة التلخيص الفعال للأفكار والمشاعر	**الدرجة**						
٨- ألخص للمجموعة الأفكار الرئيسية التي تتضمنها العبارة الطويلة المقدمة من المتحدث.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٩- ألخص للمجموعة المشاعر التي تتضمنها العبارات الطويلة للمتحدث.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							
مهارة ملاحظة لغة الجسد والتفاعلات داخل الفريق	**الدرجة**						
١٠- أقوم بملاحظة لغة الجسد لدى أعضاء الفريق والتي تعبر عن مشاعرهم نحو ميسر الفريق أو أي من أعضاء الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
١١- أقوم بملاحظة لغة الجسد لدى أعضاء الفريق والتي تعبر عن مشاعرهم نحو ما يقال من قبل ميسر الفريق أو أي من أعضاء الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
١٢- أقوم بملاحظة أعضاء الفريق بفاعلية لتحديد درجة اهتمامهم وحماسهم.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
١٣- أكيف تصرفاتي مع تفاعلات الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
١٤- أمارس دوري بفاعلية في مرحلة تكوين الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦

المهارة	لا تتوفر	تتوفر بدرجة قليلة		تتوفر بدرجة متوسطة		تتوفر بدرجة متقدمة	
١٥- أمارس دوري بفاعلية في مرحلة النزاعات بين أعضاء الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
١٦- أمارس دوري بفاعلية في مرحلة بناء الأعراف والقيم المشتركة لأعضاء الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
١٧- أمارس دوري بفاعلية في مرحلة الأداء أو الإنجاز.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							
مهارة توجيه تفكير الفريق نحو الهدف	**الدرجة**						
١٨- أساعد أعضاء الفريق على إعداد جدول اجتماعات الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
١٩- أساعد أعضاء الفريق على استخراج ما لديهم من أفكار إبداعية.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢٠- أستخدم التلخيص؛ لجذب انتباه أعضاء الفريق للأفكار المهمة.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢١- أستخدم التلخيص؛ لجذب انتباه أعضاء الفريق للمشاعر المهمة التي يتم التعبير عنها من قبل أعضاء الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							

المهارة	لا تتوفر		تتوفر بدرجة قليلة		تتوفر بدرجة متوسطة		تتوفر بدرجة متقدمة
مهارة تحفيز وإثارة التفكير بين أعضاء الفريق	**الدرجة**						
٢٢- أساعد الأفراد على اكتشاف أفكار جديدة بناء على المناقشة الجماعية.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢٣- أساعد الأفراد على اكتشاف أفكار جديدة بناء على تأملهم فيما يطرح من أفكار.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢٤- أساعد أعضاء الفريق على اكتشاف أفكار جديدة بناء على المناقشة الجماعية.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢٥- أساعد الأفراد على اكتشاف مشاعر جديدة بناء على المناقشة الجماعية.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢٦- أساعد الأفراد على اكتشاف مشاعر جديدة بناء على تأملهم فيما يطرح من أفكار.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢٧- أساعد أعضاء الفريق على اكتشاف مشاعر جديدة بناء على المناقشة الجماعية.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							

المهارة	لا تتوفر	تتوفر بدرجة قليلة		تتوفر بدرجة متوسطة		تتوفر بدرجة متقدمة	
مهارة طرح الأسئلة	**الدرجة**						
٢٨- أعرف كيفية استخدام الأسئلة المغلقة.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢٩- أعرف كيفية استخدام الأسئلة المفتوحة.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣٠- لدي القدرة على استخدام الأسئلة المغلقة والمفتوحة مع الأفراد.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣١- لدي القدرة على استخدام الأسئلة المغلقة والمفتوحة مع المجموعات.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							
مهارة التعبير عن الأفكار والمشاعر	**الدرجة**						
٣٢- أكشف عمًّا أفكر فيه نحو ما يطرحه أحد أعضاء الفريق من أفكار.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣٣- أكشف عما أفكر فيه نحو ما تطرحه المجموعة من أفكار.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣٤- أكشف عما أشعر به نحو ما يطرحه أحد أعضاء الفريق من أفكار.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣٥- أكشف عما أشعر به نحو ما تطرحه المجموعة من أفكار.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							

المهارة	لا تتوفر	تتوفر بدرجة قليلة		تتوفر بدرجة متوسطة		تتوفر بدرجة متقدمة	
مهارة تركيز اهتمام أعضاء الفريق حول القضايا الرئيسية	الدرجة						
٣٦- أقوم بالتأكيد على النقاط الرئيسية والمهمة التي تطرح من قبل أحد أعضاء الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣٧- أقوم بالتأكيد على النقاط الرئيسية والمهمة التي تطرح من قبل المجموعة.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣٨- أزود الفريق بالمعلومات الجديدة من خارج الفريق.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٣٩- أهتم بالمشاعر التي يظهرها الأفراد.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
٤٠- أهتم بالمشاعر التي يظهرها الفريق ككل.	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموع الدرجات							

تفسير النتائج:

إذا كانت الدرجة التي حصلت عليها فيما يتعلق بأي مهارة من المهارات العشر أقل من الدرجة المحددة للمهارة في الجدول التالي، ضع إشارة (√) أمام المهارة، بحيث يتم التفكير في اتخاذ إجراءات نحو تطوير تلك المهارة لتقوم بدور ميسر الفريق بفاعلية ونجاح. مما يسهم بدوره في تحقيق النجاح للفريق في مهمته وتحقيق أهداف التعلم التي يطمح أعضاء الفريق في تحقيقها من خلال مشاركتهم في فريق التعلم بالممارسة.

م	المهارة	الدرجة	الملاحظة
١	استخدام لغة الجسد.	٦	
٢	الإصغاء الفعال.	٩	
٣	إعادة الصياغة للأفكار والمشاعر.	٦	
٤	التلخيص الفعال للأفكار والمشاعر.	٦	
٥	ملاحظة لغة الجسد والتفاعلات داخل الفريق.	٢٤	
٦	طرح الأسئلة.	١٢	
٧	التعبير عن الأفكار والمشاعر.	١٢	
٨	تركيز اهتمام أعضاء الفريق نحو القضايا الرئيسية.	١٥	
٩	توجيه تفكير الفريق نحو الهدف.	١٢	
١٠	تحفيز وإثارة التفكير بين أعضاء الفريق.	١٨	

ملحق رقم (٣) - الإطار العام لورشة عمل التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير القيادات وحل المشكلات وبناء فرق العمل الناجحة:

الهدف العام للورشة:

التعريف بمفهوم التعلم بالممارسة كأحد المداخل الحديثة المستخدمة في تطوير القيادات، وحل المشكلات، وبناء فرق العمل الناجحة.

الأهداف التفصيلية للورشة:

- يتوقع في نهاية الورشة أن يكون المشارك قادراً على أن:
- يحدد المفاهيم الأساسية للتعلم بالممارسة.
- يقرر متى يستخدم التعلم بالممارسة.
- يحدد العناصر التي يتضمنها التعلم بالممارسة.
- يحدد معايير اختيار المشكلة.
- يحدد معايير اختيار أعضاء الفريق.
- يحدد معايير اختيار فريق التعلم بالممارسة.
- يصيغ المشكلة التي يتناولها فريق التعلم بالممارسة، بناء على الفهم المشترك لأعضاء الفريق.
- يطرح الأسئلة المثيرة للتفكير التأملي حول المشكلة.
- يطور إستراتيجيات لحل المشكلة.

الموضوعات التي ستناقشها الورشة:

- المفاهيم النظرية الأساسية للتعلم بالممارسة (التعريف بالمفهوم، أهميته، الأساس النظري للتعلم بالممارسة، التمييز بين التعلم بالممارسة والتدريب التقليدي، والتمييز بين فرق التعلم بالممارسة وفرق العمل التقليدية، المهارات التي يطورها التعلم بالممارسة).
- فوائد تطبيق التعلم بالممارسة، مبادئ التعلم بالممارسة.
- المبادئ والقيم التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة.
- اتخاذ القرار بتطبيق التعلم بالممارسة.
- العناصر الستة للتعلم بالممارسة.
- خطوات تطبيق التعلم بالممارسة.

الفئات المستهدفة:

القيادات الإدارية والتنظيمية، رؤساء الوحدات الإدارية، مديرو العموم، مديرو الإدارات، المشرفون الإداريون، مستشارو التغيير والتطوير التنظيمي والإداري، المدربون ومصممو برامج التطوير للقيادات الإدارية، المتخصصون في تطوير القيادات الإدارية والأكاديمية، الأكاديميون المتخصصون في العلوم الإدارية وعلى وجه الخصوص المتخصصون في التطوير التنظيمي، المهنيون الذين سيتولون إدارة برامج التعلم بالممارسة، الممارسون والمطبقون لبرامج التعلم بالممارسة، الممارسون للعمل الإداري.

الأساليب والأنشطة التدريبية:

- المحاضرة والنقاش الجماعي.
- التطبيقات.
- الحالات الدراسية.
- التطبيق العملي.
- العرض التقديمي.
- تبادل التجارب والخبرات واستخلاص الدروس المستفادة.

المدة الزمنية للورشة:

(١٨) ساعةً تدريبية، بواقع (٦) ساعاتٍ تدريبية في اليوم الواحد، على مدى ثلاثة أيام.

البرنامج الزمني لورشة التعلم بالممارسة

اليوم الأول

اليوم	الوقت	الموضوع
الأول	٨- ١٠	- التعارف والافتتاح بالتقديم للموضوع. - التعريف بمفهوم التعلم بالممارسة وأهميته. - الأساس النظري للتعلم بالممارسة.
	١٠- ١٠:٣٠	استراحة
	١٠:٣٠ - ١٢	- التمييز بين التعلم بالممارسة والتدريب التقليدي كمدخل لتطوير المهارات. - التمييز بين فرق العمل التقليدية وفرق التعلم بالممارسة. - فوائد تطبيق التعلم بالممارسة.
	١٢- ١٢:٣٠	استراحة الصلاة
	١٢:٣٠ - ٢	- المبادئ والقيم التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة. - متى نقرر استخدام التعلم بالممارسة.

البرنامج الزمني لورشة التعلم بالممارسة

اليوم الثاني

اليوم	الوقت	الموضوع
الثاني	٨- ١٠	**عناصر التعلم بالممارسة:** - المشكلة ومعايير اختيارها. - الفريق ومعايير اختياره.
	١٠- ١٠:٣٠	استراحة
	١٠:٣٠ - ١٢	- طرح الأسئلة المثيرة للتفكير التأملي. - صلاحية اتخاذ القرار وتنفيذ الإستراتيجيات.
	١٢- ١٢:٣٠	استراحة الصلاة
	١٢:٣٠ - ٢	- ميسر فريق التعلم بالممارسة. - دوره ومسئولياته. - أهم السمات المطلوبة في ميسر الفريق. - الالتزام بالتعلم الفردي والجماعي والتنظيمي.

البرنامج الزمني لورشة التعلم بالممارسة

اليوم الثالث

اليوم	الوقت	الموضوع
الثالث	٨- ١٠	**خطوات تطبيق التعلم بالممارسة:** - اختيار المشكلة. - اختيار أعضاء فريق التعلم بالممارسة. - اختيار ميسر الفريق.
	١٠- ١٠:٣٠	استراحة
	١٠:٣٠ - ١٢	- إعادة صياغة المشكلة، باستخدام مهارة طرح الأسئلة لإثارة التفكير التأملي. - تطوير الإستراتيجيات لحل المشكلة.
	١٢- ١٢:٣٠	استراحة الصلاة
	١٢:٣٠ - ٢	- استخلاص الدروس المستفادة. - اختتام الورشة.

الخاتمة:

ابتُكـــرت فكرة التعلم بالممارســـة فـــي الأربعينيات الميلادية بواســـطة ريج ريفانس بوصفها أحد المداخل التطويرية ذات التأثير على الأداء الفردي والجماعي والتنظيمي. ويســـتند إلى مجموعة من الافتراضات الأساســـية وهي: أن الأفراد يتعلمون بصورة أفضل عندما يجتمعون معاً لمناقشة القضايا أو المشكلات الواقعية أكثر مما يفعلون في فصول التدريب أو الدراســـة، وأنه لا يمكن التعلم بدون عمل وليس هناك عمل لا ينتج عنه تعلم، ســـواءً كان التعلم يحدث بشـــكل مقصود أو غير مقصـــود. وينطوي التعلم بالممارســـة على محاولة إيجاد علاقة بين الممارســـات التي يقوم بها الأفراد، والنتائج التي يصلون إليها أثناء ممارســـة مهام عملهم، والخروج بتعميمات يستفيدون منها في التوصل إلى طرق وأســـاليب جديدة للتصرف مستقبلاً في المواقف المشابهة تكون أكثر فاعلية من ممارساتهم السابقة، والاستمرار في ذلك بشكل دائري.

ماركـــردت Michael J. Marqurdt (2011) وهـــو أحد أبرز الرواد الأوائل المهتمين بموضوع التعلم بالممارسة يعتقد بأنه يعد أحد أقوى المداخل التي يمكن أن تستخدمها المنظمات في حل مشـــكلاتها المعقدة وتنمية وتطويـــر مهارات الأفراد والقيادات وبناء فرق العمل والمنظمات الناجحة وذلك بشكل متزامن. وأوضح بأنه يتم من خلال تشكيل فريـــق عمل صغير يعمل على حل مشـــكلة ما، ويتخذ قراراً أو تصرفاً معيناً بشـــأنها، وأثناء ذلك يتعلم الأفراد، والفريق، والمنظمة. وقد أشـــارت مجلة (Business Week) وهـــي إحدى مجلات الأعمال الرئيســـية في الولايات المتحـــدة الأمريكية، بأن التعلم بالممارسة يعد أحدث وأسرع أداة لتنمية وتطوير القيادات، كما أظهر أحد استطلاعات الـــرأي التي أجريت بواســـطة الجمعية الأمريكية للتدريب والتطويـــر بأن ثلثي برامج تطوير القيادات في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم التعلم بالممارسة.

هذا وقد أوضحت نتائج الدراســـات والتجارب السابقة التي تم استعراضها خلال هذا الكتاب أن التعلم بالممارسة يحقق للمنظمات العديد من المزايا على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، سواء فيما يتعلق بتطوير وتنمية ومهارات الأفراد والقيادات وبناء فرق العمل ذات الفاعلية في مواجهة المشـــكلات المعقـــدة والتعامل مع التحديات التي تواجه المنظمات بدرجة عالية من الفاعلية. ولعل من أبرز تلك المزايا الجديرة بالذكر هنا على ســـبيل المثال وليس الحصر: إسهام التعلم بالممارسة في الاستفادة من الفكر الجماعي بدلاً من الفكر الفردي سواء في مواجهة وتحليل المشكلات المعقدة أم مواجهة التحديات الناتجة عن التغيير السريع في البيئة المحيطة، مما يسهم بدوره في الوصول

إلى حلول تكون أكثر فاعلية وإبداعية. كما يتميز باستثمار الخبرة والمعرفة التراكمية لدى الأفراد بنقلها وتبادلها بين الزملاء وبعضهم بعضاً، ونقل ما يكتسبه الأفراد من خبرات إلى إداراتهم وأقسامهم واستخدامها في المواقف المشابهة مستقبلاً. وعلى الصعيد الفردي فإن مشاركة الأفراد في فرق ومشاريع التعلم بالممارسة تساعدهم على اكتشاف جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم وذلك من خلال التفاعل والتعامل مع الآخرين. إضافة إلى ما سبق فإن التعلم بالممارسة يساعد في المحافظة على رأس المال الفكري للمنظمة، إذ يتطلب توثيق نتائج اجتماعات الفريق والخطط التي يطورها لحل المشكلة، كما يحقق النظرة الشمولية عند التعامل مع جميع القضايا والمشكلات نظراً لتنوع وتكامل خبرات ومهارات أعضاء الفريق.

وبالرغم من وفرة الأدبيات الغربية المنشورة حول التعلم بالممارسة في شكل: كتب، ودراسات علمية، وبحوث، ومقالات، ودوريات، ومؤتمرات، وبرامج تدريبية، ومواقع إلكترونية، نجد أن هذا الموضوع مازال مغيباً عن دائرة الاهتمام من قبل الباحثين والمتخصصين في الإدارة والأكاديميين، وطلاب الدراسات في عالمنا العربي. ويؤكد ذلك نتائج دراسة موجل (Mughal, 2012b) التي أشارت إلى أنه بالرغم من انتشار تطبيق التعلم بالممارسة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية في الدول الغربية (أوروبا، وأمريكا الشمالية)، فمازالت هناك ندرة في الدراسات الميدانية التي تناقش تطبيقات التعلم بالممارسة في بيئات ثقافية مختلفة مثل: جنوب آسيا، الشرق الأوسط، إفريقيا، مما يخلق فرصة لأهمية إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية التي تناقش تأثير الاختلافات الثقافية على تطبيق التعلم بالممارسة.

كل ما ذكر سلفاً يعد مبرراً ودافعاً قوياً لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث وتقديم المؤلفات والأعمال العلمية التي تتناول موضوع التعلم بالممارسة لتقديم ونقل هذا المدخل التطويري المهم لبيئة المنظمات العربية للاستفادة مما يحققه من مزايا عديدة وخاصة في حل المشكلات المعقدة، وتطوير القيادات، وبناء فرق العمل الناجحة، في منظماتنا العربية لزيادة قدرتها على المنافسة على المستوى الإقليمي والعالمي، والمحافظة على استدامتها في ظل الظروف المتغيرة المحيطة بها.

وانطلاقاً من دور المؤلفة كمتخصصة وباحثة في مجال الإدارة وخبرتها العملية في مجال التدريب وتطوير القيادات والمنظمات في معهد الإدارة العامة، استشعرت أهمية المبادرة بتقديم هذا المدخل التطويري ذو الفاعلية الثلاثية (للأفراد، والجماعات، والمنظمات)، للمسؤولين وقيادات المنظمات والباحثين والمتخصصين في تطوير

المنظمات للاستفادة مما يحققه من مزايا قد تسهم في إحداث نقلة نوعية في أداء وقدرات تلك المنظمات.

وقد بدأت الخطوة الأولى لتحويل هذه المبادرة إلى واقع ملموس في شهر مايو من عام ٢٠١٢م، وبدأت بتقديم ورشة عمل حول التعلم بالممارسة للقيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن هدفها التعريف بالتعلم بالممارسة كمدخل لحل المشكلات وتطوير القيادات وبناء فرق العمل الناجحة في المؤسسات الأكاديمية ومعرفة اتجاهاتهم وآرائهم حول إمكانية تطبيقه والاستفادة منه في مؤسساتنا الأكاديمية بصفة عامة في المملكة العربية السعودية. وقد أسفرت نتائج تقييم تلك الورشة عن وجود اتجاه إيجابي نحو التعلم بالممارسة كمدخل لحل المشكلات وتطوير المهارات القيادية وبناء فرق العمل الناجحة، وأنه بالإمكان تطبيقه في البيئة الجامعية بجامعة الأميرة نورة وغيرها من مؤسسات التعلم العالي مع ضرورة الأخذ في الاعتبار الالتزام بالقيم التي يستند إليها التعلم بالممارسة والتي من أهمها من وجهة نظرهن: أن تكون المشاركة في مشاريع التعلم بالممارسة اختيارية بناء على رغبة وموافقة الأعضاء وليست إجبارية حتى لا تفقد المشاركات حماسهن والتزامهن بتحقيق أهداف الفريق وأهداف التعلم، كما أكدت المشاركات على ضرورة منح الصلاحيات الكافية لفريق التعلم بالممارسة لاتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول حتى يتحقق التعلم المنشود من خلال ذلك.

وكانت تلك النتائج بمثابة مؤشر إيجابي لاستمراري في العمل نحو تقديم هذا الكتاب ليكون مرجعاً شاملاً يهدف إلى التعريف بالتعلم بالممارسة كأحد أبرز مداخل التطوير التنظيمي خلال القرن الحادي والعشرين، وتضمن الكتاب ستة فصول تم خلالها تقديم أساسيات التعلم بالممارسة والتي تضمنت: المفاهيم الأساسية للتعلم بالممارسة، وعناصر التعلم بالممارسة، وخطوات تطبيقه، وإيضاح دوره في تطوير القيادات، ودوره في بناء فرق العمل الناجحة، واختتم الكتاب باستعراض مجموعة من الدراسات والتجارب العالمية في تطبيق التعلم بالممارسة، واستخلاص مجموعة من الدروس المستفادة من تلك الدراسات والتجارب. كما اشتمل الكتاب على جزء خاص بالملاحق احتوى على بعض الأدوات المفيدة منها استبانة لتقييم تجربة التعلم بالممارسة، وأداة تقييم مهارات ميسر فريق التعلم بالممارسة، وإطار عام لورشة عمل للتعريف بالتعلم بالممارسة.

أرجو من العلي القدير أن يكون ما قدمته في هذا الكتاب علماً نافعاً تستفيد منه مؤسساتنا وأجهزتنا الحكومية والخاصة، مما يساعدها على تحقيق التميز والتقدم والمنافسة على المستوى الإقليمي والعالمي إن شاء الله.

قائمة مراجع الكتاب:

١- مراجع الفصل الأول:

Barker,Albert E.(2010). Remebering Reg Revans:Acion Learning's Principal Pioneer, In Boshyk, Yury and Dilowrth, Robert L.(Eds.), Action Learning History and Evolution (pp29-49), Palgrave macmillan, New York.

Boshyk, Yury and Dilworh , Robert L.,(2010). Action Learning History and Evolution, Palgrave Macmillan, New York.

Dean, P.(1998). Action Learning and Performance Improvement, Performance Improvement Quarterly, 1998, 11(2),(pp17-33).

Dilworth, R.(1998), Action Learning in a Nutshell, Performance Improvement Quarterly, Vol.(11), No.(1), pp 28-43.

Dotlich, David L. and Noel, James L.(1999). Action Learning: How the World's Top Companies are Re-Creating their Leaders and Themselves, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Jones Med, (2006), Executive Action Learning Best Practices, International Institute of Management, Executive Journal , Vol. (14 Nov), 2006.

Kesby, David (2008). Exploring The Power Of Action Learning: Individual Challenges, group Learning and Successful Solutions, KM Review, Vol.(11), Issue (5), Nov/Dec.

Pfeffer, J., and C. Fong (2002). The end of business schools.? Less success that meets the eye, Academy of management Learning and Education, Vol.(1), No. (1), (pp 78- 95).

Pedler, Mike(1997). Action Learning in Practice(3rd ed.), Aldershot, UK, Gower.

Raudenbush, Linda and Marquardt, Michael.(2008). Growing Leaders At The U.S Department Of Agriculture: A case Study of Leadership Development Using Action Learning, Public Administration Quarterly , Summer2008.

Revans R.(1980). Action Learning and Education: New techniques for management, London, Kogan Page.

Revans, R.(1982). What is action learning? Journal for Management Development, Vol. (1). No (3) , (pp 64-75).

Revans, Reg(2011), ABC Of Action Learning, MPG Books Group, UK.

Raelin,J. A and Coghan, D. (2006). Developing managers as learners and researchers: Using action learning and action research, Journal of Management Education, Vol. (30), No.(5), (pp670-689).

Rothwell, William J.(1999), Action Learning Guidebook: A Real-Time Strategy for Problem Solving, Training Design, and Emplyee Development, Jossey-Bass, Pfeiffer, San Francisco. CA

Serrat, Olivier, (2008), Action Learning, Asian Development Bank Journal, November, No. (19).

Stacey , Mary,(2007), Action Learning: Addressing Today's Business Challenges While Developing Leaders For Tomorrow, Context Management Consulting Inc.

Rothwell, William J.(1999), Action Learning Guidebook: A Real-Time Strategy for Problem Solving, Training Design, and Employee Development, Jossey-Bass, Pfeiffer, San Francisco. CA

Marquardt, Michael J., (2011). Optimizing the Power of Action Learning: Real-Time strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations, Nicholas Brealey Publishing, Boston, MA, USA

Marquardt, Michael, Leonard, H. Skipton, Freedman, Arthur M. and Hill Claudia C.(2009). Action Learning for Developing Leaders and Organizations: Principles, Strategies, and Cases, American Psychological Association , Washington, DC.

Marquardt(2009). Optimizing the Power of Action learning: Solving Problems and Building leaders in Real Time, Daives-Black, Boston, USA

Marquardt, Michael J.(2003). Developing Global Leaders via Action Learning Programs: a Case Study at Boeing, Thai Journal of Public Administration, Vol.(3), No. (3), (pp133-157).

Marquardt, Michael J.(1999). Action Learning in Action. Davis-Black Publishing, Palo Alto, CA.

McGill, Ian, and Liz Beaty. (1999), Action Learning: A Guide for Professional, Management and Educational Development, Kongan Page, London

Mughal, Farooq (2012b). "Action Learning and Multiculturalism in Higher Education: Implications and Future Challenges- A Discussion, International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, Vol.(1), No(1).

Mumford, A.(1995). Developing others through action learning. Industrial and commercial Training, Vol.(27), No.(2), (pp19-27).

O' Neil , Judy and Marsick , Victoria J.(2007), Understanding Action Learning, American Management Association, New York.

Warrick, D.(1995). Action Planning. In W. Rothwell, R. Sullivan, and G. Mclean(eds.), Practicing Organization development: A Guide for Consultants, Josse-Bass, Pfeiffer San Francisco,CA.

Weinstein, K.(1995). Action Learning:A Journey in discovery and development, London: HarperCollins.

Zuber-Skerritt, Ortrun, (2002a), The Concept of Action Learning, The Learning Organization Journal, Vol.(9), No.(3), PP 114-124.

Zuber-Skerritt, Ortrun,(2002b), A model for designing action learning and action research programs, The Learning Organization Journal, Vol. (9), No. (4), pp143-149.

٢- مراجع الفصل الثاني:

Adams, Marilee(2009). Change your Questions, Change Your Life: 10 Powerful Tools, for Life and Work. Berrett-Koehler Publishers and ASTD Press, San Francisco

Adams, Marilee(2004). Change your Questions, Change Your Life. Barrett- Koehler Publishers, San Francisco.

Dilworth, R.(1998). Setting the Stage. Performance Improvement Quarterly, Vol.(11), No.(1), (pp5-8).

Heifetz, R., Linsky and Grashow A.(2009). The practice of adaptive leadership. Cambridge, Harvard Business Press.

Marquardt, Michael J., (2011). Optimizing the Power of Action Learning: Real-Time strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations. Nicholas Brealey Publishing, Boston, MA, USA

Marquardt(2009). Optimizing the Power of Action learning: Solving Problems and Building leaders in Real Time. Daives-Black, Boston, USA

Morris, J (1991), Minding our Ps and Qs. In M. Pedler, ed., Action Learning in practice, Gower, England.

O' Neil , Judy and Marsick , Victoria J.(2007), Understanding Action Learning. American Management Association, New York.

Pedler, M.(2008). Action learning for managers. Lemos & Crane. London.

Pedler, Mike(2011), Action Learning in Practice (4th Edition). MPG Books Group, London,UK.

Revans, Reg (1982), The Origins and Growth of Action learning. Bromley, England.

Revans, Reg(2011), ABC Of Action Learning. MPG Books Group, UK

Rothwell, William J.(1999), Action Learning Guidebook: A Real-Time Strategy for Problem Solving, Training Design, and Employee Development. Jossey-Bass, Pfeiffer, San Francisco. CA

Stacey , Mary,(2007), Action Learning: Addressing Today's Business Challenges While Developing Leaders For Tomorrow, Context Management Consulting Inc. www. contextconsulting.com

Vogt, Eric, Brown, Juanita and Isaacs, David(2003).The Art of Powerful Questions: Catalyzing Insight, Innovation, and Action. Whole Systems Associates, Mill Valley, CA.

٣- مراجع الفصل الثالث:

Leonard, Skipton and Lang, Fred.(2010). Leadership Development via Action Learning, Advances in Developing Human Resources Journal, Vol.(12), No.(2), (pp225-240).

Marquardt, Michael J., (2011). Optimizing the Power of Action Learning: Real-Time strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations. Nicholas Brealey Publishing, Boston, MA, USA

Marquardt, M.(2004). Optimizing the power of action Learning. Palo Alto, CA: Davies-Black.

Marquardt, Michael J.(2003). Developing Global Leaders via Action Learning Programs: a Case Study at Boeing, Thai Journal of Public Administration, Vol.(3), No. (3), (pp133-157).

O'Hara, Suzanne, Webber, Trix, Reeve, Steve(1996). Action Learning in management education: Education & Training, Vol.(38), No.(8), ProQuest Psychology Journal.

Pedler, Mike(2011), Action Learning in Practice (4th Edition). MPG Books Group, London,UK.

Raelin, Joseph A. and Raelin Jonathan D.(2006). Developmental action learning: toward collaborative change, Action Learning: Research and Practice, Vol.(3), No.(1), April, pp 45-67.

Rothwell, William J.(1999), Action Learning Guidebook: A Real-Time Strategy for Problem Solving, Training Design, and Employee Development. Jossey-Bass, Pfeiffer, San Francisco. CA

Rothwell, W. and Serdl, H.(1992). The ASTD Reference Guide to Professional Human Resource Development Roles and competencies.2 vols., Mass: Human Resource Development Press.

Rios, Anita and Thorsgaard, Todd.(2008), Maximizing Leadership Development through Action Learning Projects, Minnesota State Colleges and Universities.

Rosemary Chang, Kathleen Gray, Alison Jansz-Senn, Paul Sendziuk and Alex Randloff(2003), Action learning as an Approach to staff Development in Tertiary Education, RMIT University, Faculty of life Sciences, Office of Program Quality, Australia

Seeling, Tina.(2013). Shift your Lens: The Power of Re-Framing Problems. Entrepreneurship, Stanford Technology Program. Stanford University's School of Engineering.

Senge, Peter.(1994). The Fifth Discipline: The Art& practice of The Learning Organization. Currency Doubleday, New York.

٤- مراجع الفصل الرابع:

Bass, B.M.(1985). Leadership and performance beyond expectations. New York, Free Press.

Dilworth, R.(1996). Action learning: bridging academic and workplace domains, Employee Counseling Today, Vol. (8), No.(6), (pp48-56).

Dilworth, R.(1998), Action Learning in a Nutshell, Performance Improvement Quarterly, Vol.(11), No.(1), pp. (28-43).

Gregersen, H., Morrison, A., & Black, J. (1998). Developing leaders for the global frontier. Sloan Management Review 40 (1) 21-32.

Hicks, M.D., and Peterson, D. E.(1999). The developmental pipeline: How people really learn. Knowledge management Review, Vol.(9), (pp.30-33).

Leonard, Skipton and Lang, Fred.(2010). Leadership Development via Action Learning, Advances in Developing Human Resources Journal, Vol.(12), No.(2), (pp225-240).

Lynam, S.(2000). Leadership development: A review of the theory and literature. In Peter Kuchinke (Ed.) Proceedings of Academy of Human Resource Development, Vol.(12), No. (8), (pp. 50-56).

Marsick, V.(1988). Learning in the Workplace, Croom Helm, New York, NY

McNulty, N. and Canty, G.(1995). Proof of the pudding, Journal of Management Development, Vol.(14), No.(1),(pp. 53-66).

Marquardt, Michael J., (2011). Optimizing the Power of Action Learning: Real-Time strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations, Nicholas Brealey Publishing, Boston, MA, USA

Marquardt, Michael J.(2003). Developing Global Leaders via Action Learning Programs: a Case Study at Boeing, Thai Journal of Public Administration, Vol.(3), No. (3), (pp133-157).

Marquardt, M. & Berger, N. (2000). Global leaders for the 21st century. Albany: SUNY Press.

Marquardt, Michael J.(2000), Action Learning and leadership, The Learning Organization, Vol.(7), No. (5), (pp233-240).

Mintzberg, H. & Golsing, J.(2002). Reality of programming for MBA's, Strategy and Business, Vol.(26), No.(1), (pp28-31).

Petrick,J.Scherer, R.,Brodzinski,J.,Quinn,J.& Ainina,M.(1999). Global leadership skills and reputational capital: Intangible resources for sustainable competitive advantage. The Academy of Management Executive 13(1), 58-69.

Pfeffer, J., and C. Fong.(2002). The end of business schools.? Less success that meets the eye, Academy of management Learning and Education, Vol.(1), No. (1), pp 78- 95.

Pfeffer, J., and C. Fong.(2002), The end of business schools.? Less success that meets the eye, Academy of management Learning and Education, Vol.(1), No. (1), pp 78- 95.

Revans R.(1980). Action Learning and Education: New techniques for management, London, Kogan Page.

Revans, R.(1982). What is action learning? Journal for Management Development, Vol. (1). No (3) , (pp. 64-75).

٥- مراجع الفصل الخامس:

Bakken, Alizabth(2007). Twelve Ways to Build an Effective Team. Ceridian Corporation., UK.

Beebe, S., & Masterson, J.(1994). Communicating in small groups. New York: HarperCollins.

Beaty, L., Bourner, T., & Frost, P.(1993). Action learning: Reflections on becoming a set member. Management Education & Development, (24). (pp.350-367).

Bruner, T.Beaty, L. &Frost,P.(1997). Participating in action learning. In M. Pedler(Ed.), Action Learning in practice(pp.279-289).

Carnevale, A. Gainer, and Meltzer, A.(1990). Workplace basics: The essential skills employers want. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Campion,M. A., Papper, E. M., & Medsker, G. J.(1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. Personnel Psychology,(49), (pp.429-453).

Cotu, D.(2009). Why teams don't work. Harvard Business Review,87(5), (pp.98-105).

Davey, C. L., Powell, J.A., Powell, J.E., & Cooper, J.(2002). Action learning in meduium-sized construction company. Building Research & improvement Quarterly, (11), (pp.28-43).

Dilworth, R.(1998), Action Learning in a Nutshell, Performance Improvement Quarterly, Vol.(11), No.(1), pp 28-43.

Dilworth, R.& Willis, V.(2003). Action Learning: Images and Pathways. Performance Improvement Quarterly,(11),(pp.44-58).

Dixon, N.(1998). Action learning: More than a task force: Performance Improvement Quarterly, 11, (pp.44-58).

Francis, D. and Young, D.(1979). Improving Work Group: A Practical Manual for Teambuilding. University Associates, LA Jolla, CA.

Buzzo, R.,&Dickson,M.(1996). Teams in organizations: Recent on Performance and Effectiveness. Annual Review of Psychology,(47). (pp.307-338).

Hackman, J. R.(1990). Groups that works (and those don't). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hackman, J. R.(1992). Group influences on individuals in organization. Handbook of industrial and organizational psychology (pp.199-267). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Hackman, J. R.(2004). Leading teams: Setting the stage for great performances. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Katzenbach, J. and Smith, D.(1993). The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization, McGraw-Hill, New York, NY.

Levi, D.(2001). Group Dynamics for teams. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Lencioni, P.(2007). The five dysfunctions of teams. A leadership fable, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McGill, Ian, and Liz Beaty. (1999), Action Learning: A Guide for Professional, Management and Educational Development, Kongan Page, London.

McGill, Ian, and Liz Beaty. (1995), Action Learning: A Guide for Professional, Management and Educational Development, Kongan Page, London

Manfred, K.(1999). High performance teams. Organizational Dynamics,(27),(3),(pp.66-77).

Marquardt, M., & Carter T.(1998). Action Learning and research at George Washington University, Performance Improvement Quarterly, (11), (2),(pp.59-71).

Marquardt, M.(2004). Optimizing the power of action Learning. Palo Alto, CA: Davies-Black

Marquardt, Michael, Leonard, H. Skipton, Freedman, Arthur M. and Hill Claudia C.(2009), Action Learning for Developing Leaders and Organizations: Principles, Strategies, and Cases, American Psychological Association , Washington, DC.

Marquardt, Michael J, Seng, Ng Choon & Goodson, Helen.(2010). Team Development via Action Learning. Advances in Developing Human Resources, 12(2), (pp.241-259), SAGE Publications

Marquardt, Michael J., (2011). Optimizing the Power of Action Learning: Real-Time strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations, Nicholas Brealey Publishing, Boston, MA, USA.

Milliken, F. & Vollrath, D.(1991). Strategic decision-making tasks and group effectiveness: Insights from theory and research on small group performance. Human Relations, (44), (pp.1229-1253).

Milton, L., & Westphal, J.(2005). Identity confirmation networks and cooperation in work groups. Academy of Management Journal, (48),(pp.191-212).

O' Neil , Judy and Marsick , Victoria J.(2007), Understanding Action Learning, New York: American Management Association.

Pedler, M.(1997). Action Learning in Practice(3rd ed.). Aldershot, UK, Gower.

Pedler, M.(2007). The problem of action in action learning. Action learning(4), (pp.115-118).

Peters, M.(1992). Action Learning in Practice(3rd ed.). Aldershot, UK, Gower.

Prichard, J. & Stanton, N.(1999). Testing Belbin's team role theory of effective groups. The Journal of Management, (18),(pp.652-665).

Raelin, J. A.(2009). Seeking conceptual clarity in action modalities, Action Learning: Research and Practice, (6), (1), (pp.17-24).

Revans, R.(1982). What is action learning? Journal for Management Development, Vol. (1). No (3) , (pp 64-75).

Revans, R(1998), ABC of Action leaning: Empowering managers to act and learn from action, London, UK, Tavistock.

Rigg, C. & Richards, S.(2006). Action Learning, leadership and organization development public services. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

Rimanoczy, I. & Turner, E.(2008). Action reflection learning: solving real business problems by connecting learning with earning.Palo Alto, UK: Davis-Black Publishing.

Serrat, Olivier ,(2008), Action Learning, Asian Development Bank Journal, November, No. (19).

Sundstorm, E.(1999). Supporting work team effectiveness. San Francisco, CA. Jossey-Bass.

Yorks, L. O'Neil, J. & Marsick, V.(1999). Action Learning: Successful strategies for individual, team and organization development. San Francisco, CA: Berret-Koehler.

Wech,B. Mossholder, K., Steel, R. & Bennet, N.(1998). Does work group cohesiveness affect individuals' performance and organizational commitment?, Small Group Research, (29),(pp.472-494).

Zander, A.(1994). Making groups effective. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zuber-Skerritt, Ortrun, (2002), The Concept of Action Learning, The Learning Organization Journal, (9), No.(3), PP 114-124.

٦- مراجع الفصل السادس:

Alf Lizzio and Keithia Wilson(2004), Action Learning in Higher Education: an investigation of its potential to develop professional capability, Studies in Higher Education, Vol.(29) No.(4), PP 469-488.

Bowerman, Jennlfer K.(2003). Leadership development through action learning and executive monograph. Internationa Journal of Health Care Quality Assurance, Vol. (16), No. (6),pp(vi-xiii).

Jin, Jongsoon, and Suk Kim, Pan.(2008), Action Learning and its applications in government: the case of South Korea, Public Administration Quarterly Vol.(32), No.(2), P 193.

Leonard, Skipton and Lang, Fred.(2010). Leadership Development via Action Learning, Advances in Developing Human Resources Journal, Vol.(12), No.(2), (pp225-240).

Leonard, Hand and Martin Kelly(2006), Making Use of Action Learning In Business Schools: The UK & NEW ZEALAND Experience, Journal of Asia Entrepreneurship an Sustainability, Vol. (II), Issue(2).

Lyso, Ingunn, Mjoen , Kristian, Levin, Morten.(2011), Using Collaborative action learning projects to increase the impact of management development, International Journal of Training and Development, Vol.(15), No.(3),(pp210-224).

Mughal, Farooq (2012a), Action Learning In Higher Education: Towards A Conceptual-compatibility Framework, International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, Vol.(1), No.(1), January.

Mughal, Farooq (2012b), Action Learning and Multiculturalism in Higher Education: Implications and Future Challenges- A Discussion, International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, Vol.(1), No(1).

Pedler, Mike(2011), Action Learning in Practice (4th Edition). MPG Books Group, London,UK.

Raelin, Joseph A. and Raelin Jonathan D.(2006). Developmental action learning: toward collaborative change, Action Learning: Research and Practice, Vol.(3), No.(1), April, pp 45-67.

Rios, Anita and Thorsgaard, Todd.(2008), Maximizing Leadership Development through Action Learning Projects, Minnesota State Colleges and Universities.

Rosemary Chang, Kathleen Gray, Alison Jansz-Senn, Paul Sendziuk and Alex Randloff(2003), Action learning as an Approach to staff Development in Tertiary

Education, RMIT University, Faculty of life Sciences, Office of Program Quality, Australia.

المؤلفة في سطور

- د. إيمان بنت سعود عبدالعزيز أبوخضير

المؤهل العلمي:

- دكتوراه الفلسفة في الإدارة التربوية - جامعة الملك سعود بالرياض.

العمل الحالي:

- أستاذ الإدارة التربوية المشارك، في إدارة التعليم العالي. وتعمل حالياً رئيسة لمركز إعداد وتطوير القادة في معهد الإدارة العامة - الفرع النسائي. بالإضافة إلى كونها عضو هيئة تدريب في قطاع الإدارة العامة.

الأنشطة العلمية والعملية:

تولت العديد من المهام الإدارية في معهد الإدارة العامة الفرع النسائي، فقد عملت مديرة لإدارة البرامج، ومديرة لإدارة البحوث والاستشارات، ومنسقة لمركز الأعمال، ومنسقة لقطاع الإدارة العامة، ومنسقة لمشروع إدارة المعرفة بالفرع النسائي.

- عملت مستشاراً غير متفرغ مع شركة تطوير للخدمات التعليمية.
- عملت مستشاراً غير متفرغ مع عمادة تطوير المهارات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.
- علمت مستشاراً غير متفرغ مع جامعة اليمامة الأهلية.
- عملت مستشاراً غير متفرغ للمشرفة العامة على الوحدة النسائية بأمانة مدينة الرياض.
- عملت رئيسة للجنة التوظيف النسائي في وزارة الخارجية بالمملكة العربية السعودية.
- شاركت في مشروع صياغة الخطة الإستراتيجية للمركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.
- عضو هيئة التحرير في مجلة International Journal of Higher Educations.

- عضو اللجنة الدائمة للتدريب والابتعاث في معهد الإدارة العامة.
- عضو لجنة التوظيف في كلية المجتمع بجامعة الأميرة نورة.
- قدمت العديد من البحوث والأوراق العلمية في عدد من المؤتمرات واللقاءات العلمية، في المملكة العربية السعودية، الولايات المتحدة الأمريكية، إسبانيا، الإمارات العربية المتحدة.
- نشـــرت كتاب بعنوان "التعلـــم التنظيمي والمنظمة المتعلمـــة: اتجاهات إدارية حديثة لتطوير منظمات القرن الحادي والعشرين"
- شـــاركت بفصل فـــي تأليف كتاب بعنـــوان Community Engagement in Higher Education: Policy Reforms and Practice نشـــر بواســـطة Snse Publishers, 2015.
- أشرفت على عدد من رسائل الماجستير.
- نشرت عدداً من البحوث والمقالات العلمية في مجلات علمية عالمية.

تصميم وإخراج وطباعة
الإدارة العامة للطباعة والنشر – معهد الإدارة العامة – ١٤٣٨هـ

هذا الكتاب

يقدم الكتاب صورة شاملة عن مفهوم التعلم بالممارسة بوصفه أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة في تطوير القيادات والمنظمات، وحل المشكلات، وبناء فرق العمل الناجحة بما يواكب متطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين. ويعد بمثابة دليل شامل لإجراءات تطبيق التعلم بالممارسة في المنظمات.

وقد تناول الكتاب مفهوم التعلم بالممارسة من جوانب عدة تمت مناقشتها من خلال ستة فصول. تناول الفصل الأول منها تعريف التعلم بالممارسة، نشأته وتطوره، والأساس النظري الذي يستند إليه، ودوره في مواجهة التحديات الخمسة للمنظمات في القرن الحادي والعشرين، وما يميز التعلم بالممارسة عن غيره من برامج تطوير القياديات، والفوائد التي تحققها المنظمات جراء تطبيقه. ومن ثم تناول أهم المبادئ والقيم التي ينطوي عليها التعلم بالممارسة، واستعراض أهم المقومات التي تساعد على تحقيق النجاح لمشاريع التعلم بالممارسة. واختتم الفصل بتوضيح أهم المعوقات التي قد تعترض مشاريع التعلم بالممارسة، ومتى تتخذ المنظمات قراراً بتطبيقه.

ويهدف الفصل الثاني إلى التعريف بالعناصر الأساسية التي يتكون منها التعلم بالممارسة وتشمل: المشكلة، الفريق أو ما يسمى جماعة العمل، الأسئلة المثيرة للتفكير التأملي، صلاحية اتخاذ القرار وتنفيذ الإستراتيجيات، ميسر فريق التعلم بالممارسة، الالتزام بالتعلم الفردي، الجماعي، والتنظيمي.

ويناقش الفصل الثالث الناحية الإجرائية لتطبيق التعلم بالممارسة من خلال استعراض أهم الخطوات التي ينبغي أن تتخذها المنظمات الراغبة في تطبيق التعلم بالممارسة.

وتناول الفصل الرابع دور التعلم بالممارسة في تطوير القيادات وتنمية المهارات القيادية، وناقش الفصل الخامس دور التعلم بالممارسة في بناء فرق العمل الناجحة.

وخصص الفصل السادس لاستعراض مجموعة من الدراسات والتجارب العالمية لتطبيق التعلم بالممارسة كما قدم مجموعة من الدروس المستفادة منها.

وفضلاً عما تقدم، اشتملت ملاحق الكتاب على استبانة لتقييم تجربة التعلم بالممارسة، وأداة لتقييم مهارات ميسر فريق التعلم بالممارسة، إضافة إلى إطار عام لورشة عمل مقترحة للتعريف بالتعلم بالممارسة بوصفه مدخلاً لحل المشكلات وتطوير القيادات وبناء فرق العمل الناجحة.


9960142477

تصميم وإخراج وطباعة الإدارة العامة للطباعة والنشر - معهد الإدارة العامة ١٤٣٨هـ